Sofía de Juan

Formas de acción

Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019







fundacioncarasso.org

Estudio realizado por Sofía de Juan, por encargo de la Fundación Daniel y Nina Carasso.
Diciembre de 2018

La iniciativa y la financiación de la misma corresponden a la Fundación Daniel y Nina Carasso, y la coordinación, diseño y redacción, a Sofía de Juan / Plataforma Indómita.

www.fundacioncarasso.org
www.platformaindomita.com

Sobre la Fundación Daniel y Nina Carasso

Creada en 2010, en honor a Daniel Carasso, fundador de Danone, y su esposa Nina, la Fundación Daniel y Nina Carasso desarrolla su actividad en Francia y España. Su trabajo consiste en acoger, apoyar, acompañar y conectar a las personas que se atreven a mirar y a construir el mundo de forma diferente en sus dos líneas de trabajo: la Alimentación Sostenible y el Arte Ciudadano. La Fundación Daniel y Nina Carasso es una fundación *grantmaker* (exclusivamente financiadora de iniciativas de interés general), de patrimonio familiar, afiliada a la Fondation de France. Es independiente de cualquier sociedad mercantil.

Sobre Sofía de Juan / Plataforma Indómita

Creadora-educadora, especialista en medios audiovisuales, Sofía de Juan desarrolla procesos colaborativos de creación y producción cultural centrados en las personas a través de formatos no convencionales, así como prácticas artísticas ligadas a lo comunitario. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid (2001), ha obtenido un Posgrado en Arte, Cultura e Intervención Social. Coordinó el área educativa de Hablarenarte durante siete años y ha formado parte del equipo educativo del MCTM, del Festival PhotoEspaña o del Queens Museum of Art de Nueva York. Ha sido ganadora de becas de creación en contextos comunitarios y escolares (Espacio Convergente, *Resistències artístiques*, Residencias Artísticas en Centros Educativos del Ayuntamiento de València o *Levadura*) y forma parte del archivo *Cartografías arte + educación* desarrollado por Pedagogías Invisibles. Actualmente, dirige Plataforma Indómita, desde la que ha concebido y desarrollado propuestas de comisariado colaborativo (*CoCo*, junto con CentroCentro), así como procesos de investigación/creación colaborativa con la comunidad escolar y otros colectivos diversos, en colaboración con entidades como el Museo Nacional del Prado, la Comunidad de Madrid o AECID.

EQUIPO FUNDACIÓN DANIEL Y NINA CARASSO:
Carlos Almela, Isabelle Le Galo y Cristina Sáez Estrela

TEXTOS, ILUSTRACIONES Y FOTOGRAFÍAS:
Sofía de Juan

FOTOGRAFÍAS MESAS PROFESORADO:
Xoán-Xil López, Beatriz Luaces y Elena Zapata

EDICIÓN:
Pía Paraja García

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:
Jan Bosowski

IMPRENTA:
Truyol Digital, en noviembre de 2019

Sofía de Juan

Formas de acción

Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019



fundacioncarasso.org

Estudio realizado por Sofía de Juan, por encargo de la Fundación Daniel y Nina Carasso. Diciembre de 2018



En 2018, tras cuatro años de trayectoria en España, la Fundación Daniel y Nina Carasso dedicó un año de trabajo a investigar los resultados de su acción y a reflexionar sobre el posicionamiento de sus programas como palancas para un arte ciudadano y para el cambio cultural y social. Con el fin de dar forma a una nueva estrategia a cinco años, uno de los ámbitos que se ha querido abordar desde el eje de Arte Ciudadano de la Fundación es la situación de la formación del profesorado de la educación formal en/desde las artes.

La Fundación, en efecto, ha apoyado desde sus inicios numerosos proyectos de formación del profesorado, así como proyectos de arte en escuelas e institutos. En todos ellos, las y los docentes han sido agentes clave para liderar, contextualizar y aterrizar estos proyectos, para vincularlos con las necesidades y deseos del alumnado o del centro, para incrementar su calado y potencia transformadora. Y es que el profesorado es un agente cultural autónomo y poderoso que desempeña un papel esencial en la democratización artística. ¿Cómo acompañar a estos docentes y, en particular, a través de estrategias formativas? ¿Qué necesidades tienen y qué respuestas formulan los organismos y agentes especializados en la formación?

Emitir un diagnóstico sobre la formación del profesorado, como bien ha revelado este informe, es una labor compleja. Pudiera parecer que bastaría con estudiar la calidad, la disponibilidad y la satisfacción del cuerpo docente respecto a la formación continua que ofertan los centros de formación del profesorado dependientes de cada comunidad autónoma… y, a partir de ahí, elaborar una estrategia de mecenazgo complementaria.

Pero, en realidad, de esa forma estaríamos dejando de lado la densidad del entramado formativo que componen multitud de agentes públicos y privados, del mundo educativo y del mundo artístico, universitarios o extrauniversitarios, oficiales o de naturaleza más informal. Entre un curso de alfabetización audiovisual certificado por el Ministerio, un grupo autogestionado de docentes que organizan cada año un encuentro formativo de educación musical, la búsqueda personal de referentes o metodologías de teatro aplicado *online* para llevarlos al aula o un grupo de estudio de artistas y docentes auspiciado por un museo existen tantos puntos en común como diferencias de intereses, enfoques, escalas y economías. El mérito de este estudio es abrazar toda esta complejidad, abordando, además, la etapa universitaria por la que pasan los futuros maestros y profesores especialistas. Si bien no ha sido escrito por una docente, los aprendizajes que se recogen en este estudio son el fruto de un ejercicio de escucha activa a más de ochenta agentes de uno y otro lado: beneficiarios de formaciones y organizadores.

Para una fundación filantrópica como la nuestra, que va a renovar su apuesta por la escuela pública en los próximos años, este informe funciona como una brújula para detectar potencias y carencias sistémicas, y construir con docentes y formadores nuevas propuestas transformadoras. Esperamos, pues, que esta herramienta sirva también a otros agentes a los que ocupa la formación del profesorado.

Fundación Daniel y Nina Carasso

PROFESORADO

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

FORMACIÓN UNIVERSITARIA

FORMACIÓN CONTINUA

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ARTE EN LA ESCUELA

INSTITUCIONES CULTURALES

ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Ideas clave

- Mientras que, en el contexto educativo informal, las prácticas artísticas se han revelado en época reciente como una estrategia en auge y aumenta su legitimación, su introducción en los centros escolares como metodología útil y transversal aún genera recelo ante la falta de familiaridad con estas metodologías por parte del profesorado y por la falta de tiempos para adquirir esos conocimientos.

- La merma del peso de las artes en la educación formal en los últimos años ha venido acompañada de un descenso en su valoración social que se ha extendido a la formación inicial del profesorado, como se puede apreciar en la gradual disminución de las materias específicas en los planes de estudios universitarios (tanto de asignaturas artísticas en el grado de Educación como en didáctica aplicada en las carreras artísticas). Asimismo, este declive ha provocado una gran precariedad laboral para el profesorado especialista: incremento de las medias jornadas y de las jornadas por horas, aumento de los departamentos unipersonales o la obligatoriedad de impartir otras asignaturas para cubrir su horario.

- La presencia de estas prácticas en la escuela se percibe como una necesidad, y es un deseo del profesorado entrevistado. Por lo tanto, es necesario que desde las estructuras de formación continua del docente se reflexione sobre este hecho y que se entienda como una brecha de oportunidad que permitirá generar modos de apoyar al docente a la hora de aprovechar el potencial que albergan las artes, en su contacto con la diversidad de cursos y asignaturas, como herramientas transversales y de investigación.

- La falta de tiempo, el elevado precio y la escasa calidad y concreción de los contenidos son las principales causas por las que el profesorado no accede a las diferentes formaciones artísticas ofertadas. Además, aunque más de la mitad del profesorado prefiere el formato presencial, integrado en horario escolar y situado en los centros escolares, prima la formación *online* o híbrida, debido a la escasez de recursos públicos.

- Ante la dificultad del profesorado para encontrar oportunidades de formación continua adecuadas a sus necesidades e intereses y ante la falta de referentes de docentes que lleven a cabo proyectos artísticos en escuela reveladas por el estudio, los formatos colaborativos informales de formación entre docentes y los laboratorios y espacios de encuentro e intercambio donde nutrirse, cocrear y aumentar el sentido de pertenencia –en los que se entienda al docente como un agente cultural– se presentan como una buena manera de visibilizar y compartir figuras y proyectos que aplican estas metodologías de manera exitosa y adaptada al marco administrativo vigente.

- Es necesario generar y visibilizar imaginarios de posibilidad desde la autonomía del docente y la horizontalidad (seminarios y grupos de trabajo), y con espacios y tiempos que permitan aplicar los aprendizajes adquiridos con un acompañamiento.

- Uno de los formatos más recurrentes que se han identificado dentro las prácticas artísticas en el aula son las visitas pedagógicas a instituciones culturales, la asistencia a representaciones teatrales, conciertos didácticos, etc., destinados al público infantil y juvenil. En estos casos, el profesorado se siente un instrumento para atraer públicos a la institución cultural y no los percibe como una actividad formativa para sí mismo, algo que se conseguiría con unos tiempos más extensos y unas prácticas artísticas más activas.

- Ante el éxito de las residencias de artista y los proyectos de arte en escuela que introducen a estas figuras en el aula, es fundamental generar estructuras, tiempos y espacios que promuevan el intercambio docente-artista para potenciar el cariz formativo de estas actividades y evitar un exceso de poder del artista frente al docente en el aula.

- El estudio ha identificado instituciones culturales y agentes que programan actividades y talleres no específicos para docentes que, sin embargo, estos reconocen como valiosos espacios de formación por su capacidad de generar reflexión, intercambio y práctica en torno al arte y la educación.

- Finalmente, que el equipo directivo muestre su apoyo y esté convencido del valor de las artes como una metodología de enseñanza provechosa es fundamental para realizar proyectos artístico-educativos de calidad en el aula que perduren en el tiempo y generen oportunidades de aprendizaje significativas para el alumnado. Así, el modelo más transformador pasa por involucrar al equipo directivo o al centro educativo en su totalidad.

Agradecimientos

¿Qué piensa usted del mundo? Usted, prisma, mide la luz del mundo; ardiente, la luz le pasa por la mente para arrojar en papel blanco una lectura espectroscópica diferente de todas las demás. Que el mundo arda a través de usted. Proyecte en el papel la luz rojo vivo del prisma.

Ray Bradbury, *Zen en el arte de escribir*

A todos los profesores y profesoras que a diario buscan nuevos modos de hacer por y para las personas a las que acompañan.

A todas las personas que han aportado su voz para generar este estudio con paciencia y generosidad, porque su escucha ha sido una formidable lección vital.

A la Fundación Daniel y Nina Carasso por haberme puesto en este fascinante camino, y a Isabel, Carlos y Cristina por haberme conducido tan sabiamente por él. A Pía y a Jan por marchar a mi lado con tanto talento y respeto hacia el proyecto.

A Raúl Mainer (arteducador colaborador de Plataforma Indómita) y a Juan Antonio Aznar (docente), que han colaborado en las labores de transcripción de entrevistas, grupo de discusión y asesoría. Su capacidad de escucha, observación, pensamiento crítico y creatividad desde la divergencia han sido y son guía imprescindible en esta investigación y en mi vida.

A mis compañeras de Plataforma Indómita Eva Sanguino e Irene Pomar por ser mi Estrella Polar. A Pedro Jiménez (coordinador de ZEMOS98), Tanit Lagüéns (docente y arteducadora), Miguel Álvarez-Fernández (musicólogo y artista sonoro) y Pedro de Juan (cofundador biológico de mi persona), porque sin su afecto, sus sensatos consejos y su *savoir faire* este estudio no sería lo que es.

A los que buscan. A los que dudan. A la inquietud, la complejidad y el cuestionamiento desafiante que nos permiten crecer.





Índice

Introducción

Forma, del lat. *forma* («imagen», «figura»), podría estar emparentada con la raíz *feiro* («sacudir», «golpear»).
Acción, del lat. *actionem*, ac. de *actio*, proveniente del verbo *agere* («hacer», «poner en movimiento», «conducir»), derivado de la raíz indoeuropea **ag* («conducir», «mover»).
Formación: Acción y efecto de formar.

Según los datos y las cifras del Ministerio de Educación respecto al curso escolar 2016-2017, están censados un total de 446 644 docentes en activo[1]. Casi medio millón de personas implicadas en procesos de acompañamiento y aprendizaje de las nuevas generaciones.

En 2018 la OEI[2], en su proyecto de revisión de los indicadores de las Metas Educativas 2021, reafirmaba la importancia de la presencia del arte en la educación a través de la educación artística y de la educación por el arte como fuente para el desarrollo integral y pleno de la infancia y de los jóvenes y como eje transversal del aprendizaje que ayuda a la asimilación de las restantes materias objeto de aprendizaje.

Consideramos *Formas de acción* un honesto proceso de escucha, desde la humildad, a ese capital humano que es el cuerpo docente de este país; un esfuerzo por comprender cómo apoyar su labor y cómo, a través de las artes, mantener su llama avivada por la curiosidad, el espíritu crítico y la energía creativa durante todos y cada uno de los cursos de su ejercicio docente. Porque defender la educación obligatoria como un espacio de aprendizaje y de construcción de sociedad implica una revaloración de la importancia del profesorado como engranaje irreemplazable entre la escuela y el mundo, así como apoyar sus procesos de investigación y aprendizaje permanentes como epicentros de la acción y el pensamiento divergente en educación.

La formación docente (inicial y continua) debería someterse a un proceso de revisión permanente, ya que desempeña un papel crítico en la redefinición contemporánea de la escuela. La comprensión de las actuales tensiones, necesidades, retos, expectativas y dificultades del profesorado en este ámbito es clave para repensar mecanismos útiles que sirvan como auténticos apoyos al ejercicio de la profesión docente y como detonantes de una innovación educativa auténtica y significativa.

La evolución del sistema educativo en los últimos años ha provocado cambios significativos en este ámbito. Mientras que, en el contexto de la educación informal, las prácticas artísticas se van legitimando tímidamente, su introducción en los centros escolares como metodología útil y transversal aún genera recelo, más que por falta de interés, por falta de conocimiento y de tiempos para adquirirlo. El docente, sometido a una fuerte presión social para «innovar», no ve, sin embargo, que el sistema promueva o reconozca esas innovaciones ni le facilite herramientas para poder aprenderlas, concebirlas, gestionarlas y desarrollarlas.

Si bien las TIC se han convertido en la vía más utilizada en la formación permanente, por la flexibilidad y autonomía que otorgan a un docente estresado y permanentemente sobrecargado, a la vez lo aíslan del necesario encuentro con otros profesionales del ámbito educativo.

Por su parte, los agentes organizadores empiezan a comprender el arte como una herramienta valiosa y a apreciar la necesidad de ofrecer esos espacios de encuentro; pero, como piezas perdidas de un puzle infantil, estas herramientas no encajan en su rígida estructura, basada en unos tiempos, presupuestos y mecanismos que solo se ajustan a lógicas de rentabilidad. Así que, al acudir a escenarios más específicos del ámbito cultural, el docente gasta su salario y su tiempo de descanso en formaciones específicas no homologadas y en las que en ocasiones encuentra posiciones paternalistas o de superioridad.

Pero no todo es lluvia. Ante este complejo panorama, el germen de algo nuevo parece iluminar el horizonte del panorama educativo. Un rumor tímido, un murmullo sordo, disperso e intermitente, pero imparable y creciente, como las burbujas de agua que aquí y allá tiemblan desde el fondo del agua, minutos antes de la ebullición, nos desvela a un profesorado inquieto que comienza a sentirse incómodo en su asiento tradicional y que no encaja en los formatos caducos de la clase magistral, y a unos agentes organizadores con ganas de acompañarlo al otro lado del límite. Un profesorado centrado más en las personas que en los contenidos, en la reflexión que en la memorización. Un profesorado que indaga, se pregunta, que busca nuevos estímulos, nuevas formas de hacer por y para su alumnado. Y formadores que desean escucharlo y compartir.

1 Ministerio de Educación Cultura y Deporte: «Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017», *Catálogo General de Publicaciones Oficiales BOE*, 2017. Disponible en www.mecd.gob.es.

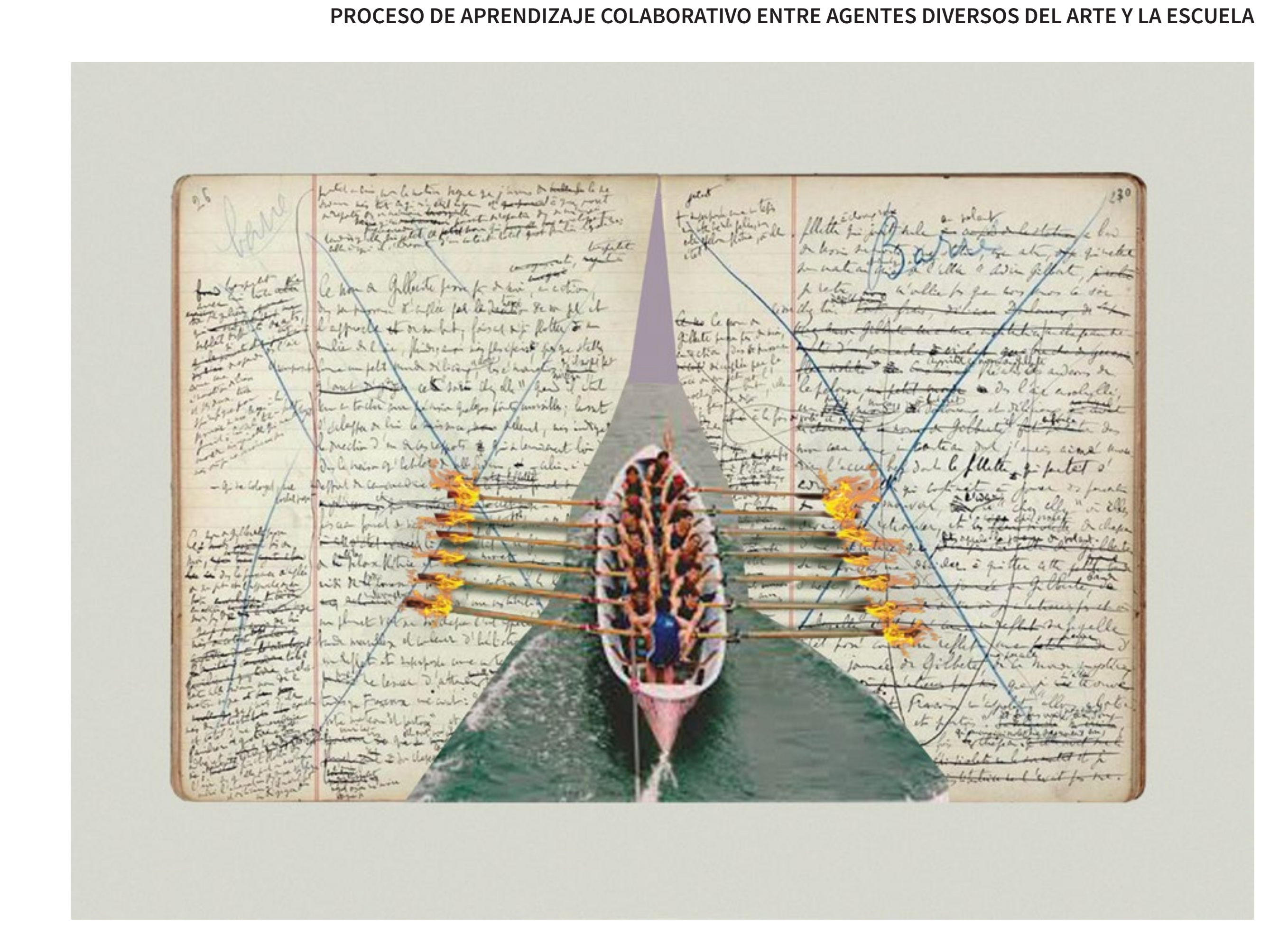
2 La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.

Una guerrilla diseminada, pero lista para el ejercicio del cambio, que hay que visibilizar y a la que hay que dotar de recursos y herramientas para llevarlo a cabo. El batallón de los que saben que no lo saben todo y buscan seguir aprendiendo modos de conectar.

Las figuras del artista y del arteducador continúan impregnadas de una posición de poder de la que carece el profesorado en su labor diaria. La necesidad de docentes que sean referentes en el trabajo por y desde las artes, así como la colaboración entre los implicados en el hecho educativo y los implicados en el hecho cultural y el codiseño desde el aprendizaje horizontal, parecen haberse instituido en este estudio como las claves para una evolución que, aunque probablemente no esté exenta de fricciones, puede lograr la normalización de las prácticas artísticas como herramienta educativa valiosa.

Nuestro mayor desafío es activar, iluminar, conectar y acompañar a estas personas que tanto tienen que enseñarnos y cuya labor es imprescindible para el desarrollo de la sociedad que imaginamos. Este asombroso viaje ha sido para nosotras una extraordinaria cura de humildad y un formidable descubrimiento de lo que aún tenemos que aprender con y de los docentes. Si vamos al mismo sitio, rememos todos en la misma dirección[3].

Imagen conclusiva 1
PROCESO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE AGENTES DIVERSOS DEL ARTE Y LA ESCUELA



3 Esta alegoría está inspirada libremente en la instalación de Valeriano López *Rowing Speed* (2013).

Investigar, analizar, visibilizar, proponer: objetivos del estudio

La Fundación Daniel y Nina Carasso, en su proceso de reflexión sobre el posicionamiento de sus programas como palancas para un arte ciudadano, me propuso que hiciera una investigación que ofreciera una visión global del panorama formativo del profesorado en materia de artes en 2018-2019. *Formas de acción* surge de nuestra convicción de que las prácticas artísticas son detonantes de procesos de aprendizaje significativos y motor de cambio social, y de que el profesorado es un capital imprescindible para generar y mantener estos procesos.

En este estudio visibilizamos los retos que hemos detectado durante el proceso de escucha a las personas involucradas en ellos y perfilamos ideas propositivas abiertas que parten de la atención a estas necesidades y de las buenas prácticas que ya están teniendo lugar. En concreto, hemos aspirado a:

- Estudiar la trayectoria formativa inicial de los diversos tipos de docentes de educación formal en España para analizar sus lagunas, oportunidades y posibilidades de mejora respecto al aprendizaje de/desde las artes.

- Elaborar una cartografía de los recursos disponibles para el profesorado. Para ello, nos hemos centrado en cuatro comunidades autónomas: Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía.

- Realizar un estudio de calado que nos permita comprender las diversas visiones y herramientas en materia de artes que facilitan los agentes implicados en la formación permanente del profesorado y ofrecer una visión global del estado de la cuestión.

- Penetrar en la opinión que esa oferta formativa y su encaje en la práctica docente merece en el profesorado. Por lo tanto, ahondar en las razones que favorecen o dificultan la implementación de las artes en el aula.

- Analizar los nuevos formatos independientes de intercambio, experimentación y aprendizaje horizontal surgidos en el propio seno de la profesión docente para detectar hallazgos y claves que permitan mejorar el acompañamiento y desarrollo general de estos sistemas.

- Elaborar un repositorio visual de las expectativas acerca de estos escenarios y un archivo de los recursos aportados por las personas que han colaborado en este estudio.

La escucha. Metodología y posicionamiento

La definición del diseño metodológico del estudio desea partir de la horizontalidad. Hacerlo desde la escucha al profesorado como un agente activo, comprendiendo los condicionantes a los que se enfrenta, se alza para nosotras como la mejor manera de dinamitar los estereotipos que salpican al arte y a la educación a partes iguales. Considerar el punto de vista de un docente que desea aprender y mejorar su práctica en torno a los procesos de creación, abrazando su visión personal sobre la accesibilidad, calidad, cantidad y utilidad de los recursos que tiene a su disposición, así como los retos y las dificultades que se encuentra a la hora de compaginarla y aplicarla en su cotidianeidad. Por eso, el docente debía tener un espacio capital en esta investigación y, para ello, hemos diseñado unas metodologías adaptadas para escuchar su voz y compilar sus experiencias, deseos y opiniones de la manera más fidedigna y humana posible.

En consecuencia, hemos considerado oportuno adoptar un posicionamiento no academicista que podría enmarcarse en un paradigma metodológico mixto (interpretativo/cualitativo + participativo) que busca la amplitud y el alcance de la investigación mediante el uso de métodos diferentes para los componentes de la consulta, integrando sistemáticamente métodos cualitativos (documentos previos, opiniones, declaraciones, observaciones, etc.), cuantitativos (puntualmente para cuestiones específicas, mediante plantillas de recogida de datos con resultado numérico) y participativos en un solo estudio con el fin de obtener una *instantané* más completa del fenómeno.

El proceso general que hemos seguido en este estudio se puede resumir en los siguientes pasos:

1. Determinación de las preguntas clave de investigación.
2. Determinación del diseño mixto apropiado.
3. Selección del método mixto de diseño de la investigación.
4. Recogida de información.
5. Análisis e interpretación de los datos.
6. Legitimación de los datos.
7. Conclusiones e informe final.

Partimos de una investigación *online* analizando el panorama, recopilando datos de organismos, publicaciones y otros elementos sobre los que profundizar más adelante. Este paso preliminar nos permitió identificar a los agentes y organismos clave de cada contexto territorial y contactarlos.

Las metodologías principales utilizadas han sido la investigación en la acción, modelo etnográfico, encuesta y estudio colectivo de casos como campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos que suceden en estos escenarios.

Cabe argumentar el uso puntual de metodologías artísticas de investigación en educación (*Arts Based Educational Research*) o investigación artográfica[4], que usan estrategias profesionales de análisis y representación características de las creaciones artísticas para abordar los problemas educativos. Estas metodologías se han usado, además, con una perspectiva participativa, que permite involucrar a los y las protagonistas del estudio como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

Las técnicas de recogida de datos han sido:

- Entrevistas semiestructuradas presenciales o mediante videoconferencia a 35 agentes clave de la investigación (docentes organizadores o promotores de espacios diversos de formación y aprendizaje del profesorado) + acción artográfica.

- Cuestionario *online* + acción artográfica cumplimentado por 47 docentes de educación primaria y secundaria.

- Dos *Focus group* de tres agentes diversos (profesorado usuario, formadores y agentes culturales…) en los que hemos promovido tiempo y espacio para el debate abierto y el intercambio de impresiones y puntos de vista sobre el estado de la cuestión.

- Observaciones de campo de diversas experiencias.

4 Metodología desarrollada por la Universidad de la Columbia Británica (Vancouver) denominada «A/R/Tography», pues sus tres primeras letras corresponden en inglés a las iniciales de artista (*artist*), investigador (*researcher*) y profesor (*teacher*), al mismo tiempo que a la palabra *arte*. Las metodologías A/R/Tográficas propugnan combinar en un mismo proceso metodológico las experiencias personales y profesionales de aquellas personas que son artistas, son profesores y son investigadores. En lugar de dislocar cada una de estas tres perspectivas en sus respectivas actividades profesionales, ¿por qué no reunirlas en una misma unidad conceptual y vital? (http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/).

De lo que no se habla, pero existe. Estudios previos y marco conceptual de la investigación

Según nuestro conocimiento y hasta donde ha llegado nuestra investigación, no existen estudios específicos que hayan abordado esta combinación de manera específica (prácticas artísticas y formación del profesorado).

Los nuevos aires que parecen haber comenzado a filtrarse tímidamente por las rendijas del sistema educativo y que abogan por un cambio de paradigma en la educación no han llegado a conectar los dos ámbitos principales que nos ocupan de manera específica en materia de investigación. Por eso hemos tomado como referentes estudios que abarcan algunos aspectos segmentados de nuestra propuesta.

Sirva de ejemplo el artículo «La formación permanente del profesorado en Cataluña. Análisis de los referentes legales», un estudio bastante exhaustivo en el que Beatriz Jarauta, María Teresa Colén, Blanca Barredo y Zoia Bozu (2014) realizan una revisión de los Planes Marco de Formación Permanente promulgados desde 1989 hasta 2013 y analizan detenidamente los cambios que se han producido en algunas de las dimensiones más importantes de la formación permanente del profesorado. Unos años antes y con un cariz más específico, la Universidad de Barcelona se atreve a ahondar en estos espacios de aprendizaje continuo en el artículo «Claves para una nueva formación del profesorado», de Francisco Imbernón (2001), profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

Aunque no tengan un carácter de investigación formalizado, las publicaciones de asociaciones y agrupaciones de docentes de educación artística también han sido profundamente útiles para este estudio y para comprender la realidad y las problemáticas del profesorado en los centros educativos.

Uno de los primeros estudios informales que puso sobre la mesa la evidente distancia que encontramos entre el arte contemporáneo y el sistema educativo fue el proyecto *La Brecha*, desarrollado por el colectivo Núbol (Clara Megías y Eva Morales) en el contexto de la exposición *ni arte ni educación* (2015), producida por Matadero Madrid y cuyos resultados han guiado muchas de nuestras intuiciones.

Evidenciando esa brecha, hemos echado en falta la existencia de publicaciones provenientes de las instituciones culturales que investiguen la figura del docente como productor cultural o las prácticas artísticas como herramienta específica de apoyo a la labor educativa en la escuela reglada.

En el lado de la praxis pedagógica se evidencia la falta de tiempo para investigar. Los docentes que escriben tienden a hacerlo para aterrizar herramientas educativas muy concretas a partir de sus propias experiencias en el aula como un modo de repensar su propia práctica y compartirla con otros (podemos citar el ejemplo del texto de Adolf Murillo (2006) titulado «Atrapando los sonidos: experiencias compositivas en el aula de música»), pero faltan espacios de análisis global. Una excepción, aunque no se ciña a la educación formal obligatoria, es la tesis doctoral de Sara María García Cobo (2015), presentada en la Universidad de Jaén, *Análisis y estudio para la mejora de la Formación del Profesorado en las enseñanzas artísticas de los Conservatorios Superiores y Profesionales de Música*, que tiene como objeto identificar modelos y métodos de formación del profesorado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones musicales, así como dar información a los docentes sobre su trabajo como profesor y artista musical.

Otros ejemplos interesantes son las tesis doctorales *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*, de José María Mesías Lema (2012), y *Tecnología digital y manipulación creativa de la imagen aplicadas a la formación del profesorado de la educación artística*, de Wanderley Alves dos Santos (2010), quien analiza el uso y las posibilidades de las TIC en la enseñanza de artes visuales mediante ejemplos y estudios de caso especialmente de Brasil.

Por último, encontramos un cuerpo de publicaciones que toma el potencial educativo del arte como materia de estudio, interesándose en contextos más heterodoxos, como los museísticos o comunitarios, o en las posibilidades educativas de las artes en general. Las publicaciones que han tenido más interés para nuestro cruce específico son *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada* (VV. AA., 2016), *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (Acaso y Megías, 2017) y el propio estudio *Cartografías arte + educación* del colectivo Pedagogías Invisibles[5], en el que se dan algunos ejemplos de arteducadoras y arteducadores implicados en la educación formal y de sus metodologías de trabajo.

5 Disponible en https://cartografiasarteducadores.com.

¿De qué hablamos cuando hablamos de...?

Educación formal

La educación formal, también conocida como formación reglada, es el proceso de educación integral concretizado en un currículo oficial y aplicado con calendario y horario definidos que abarca desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato y la Formación Profesional, si bien, en nuestro estudio, acotaremos nuestro foco especialmente en la Educación Básica Obligatoria, que engloba Educación Primaria y Secundaria (de 6 a 16 años).

Prácticas artísticas

Consideramos capital abordar la difícil tarea de tratar de definir, o al menos aproximarnos, al concepto de lo que nosotras entendemos por prácticas artísticas aplicadas al contexto educativo.

Para Judith Siegmund (2011), el arte se define cada vez más como un modo de producción de saber, el cual debe entenderse como un indicador de las transformaciones que en parte se producen en el arte mismo, pero que también van más allá de este.

En *Formas de acción* abrazamos los paradigmas que consideran las prácticas artísticas como una forma de investigación y producción de conocimiento, y que se distinguen de otras formas de saber no solo por sus contenidos, sino también por sus metodologías. Aunque es difícil concretar más esta definición –debido a que, como dice Josu Larrañaga (2016), «en la actualidad estas prácticas hibridan elementos, dimensiones, componentes y dispositivos indistintamente […] evidenciando la interrelación y la heterogeneidad de todos ellos»–, basándonos en lo investigado, así como en la propia experiencia, trataremos de poner en relieve las claves que incluimos en nuestra consideración:

- Formación artística específica.
- Educación a través del arte (metodologías artísticas aplicadas a la educación).
- Historia del arte y de las obras.
- Historia de las preguntas que se hacen los artistas.
- Contacto con creadores.
- Prácticas artísticas como generadoras de experiencias.
- Procesos artísticos como generadores de pensamiento crítico y como formas de pensar, indagar y conocer.
- Formas de cocreación y colaboración y una relación horizontal desde una aproximación sensible, respetuosa e intencionada al contexto que implica, como atestigua Paul Ardenne (2006), «un arte que se convierte en práctica activa en tanto que reactiva […], para adaptarse al medio y extraer de él un propósito o un posicionamiento divergentes e inéditos».
- Prácticas artísticas como herramienta transversal no limitada a las materias artísticas ni a los tiempos establecidos para ellas.

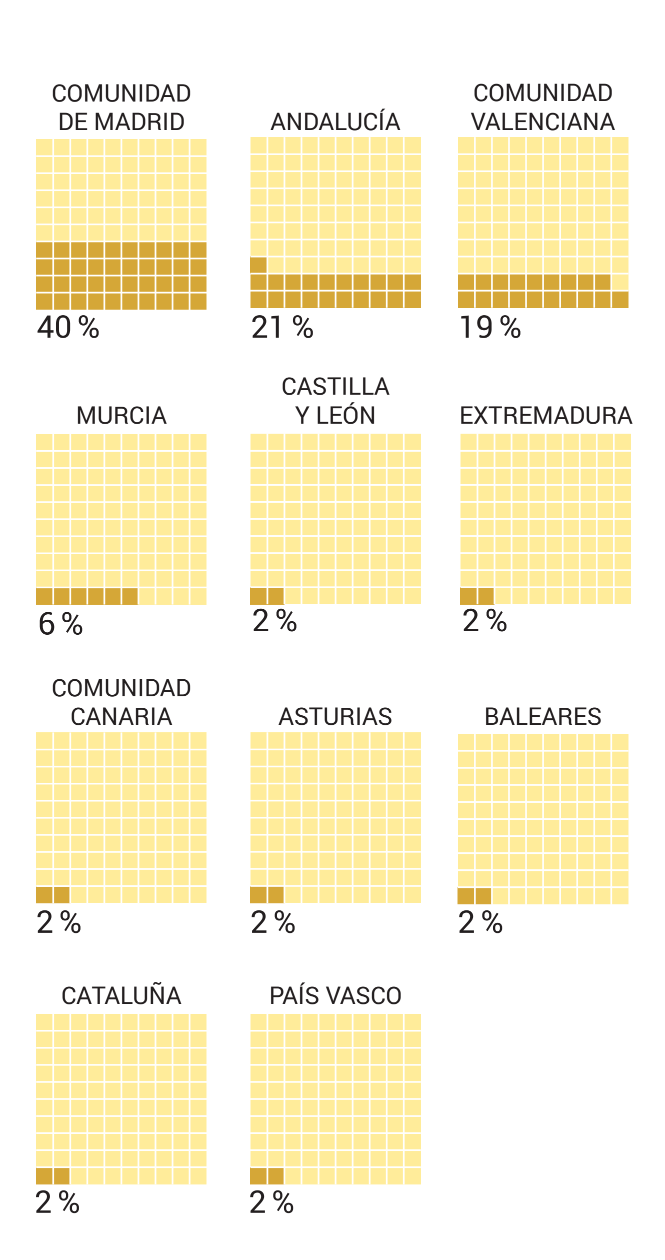
Contexto humano del estudio

El profesorado

El estudio refleja la voz de 47 docentes de perfiles muy heterogéneos. Dado que deseamos centrarnos especialmente en la educación formal obligatoria, hemos querido acercarnos al profesorado en activo en primaria y secundaria.

Sin embargo, la complejidad de los perfiles formativos, las estructuras educativas y las itinerancias de este cuerpo docente hacen prácticamente imposible mantener fuera de este rango a los profesores y profesoras de educación infantil, bachillerato o formación profesional básica, dado que, con mucha frecuencia, son los mismos. Algunas de las personas que han participado en este estudio, especialmente las que se encuentran en situación de interinidad, han pasado por varios niveles, materias e incluso provincias. En los gráficos 1, 2 y 3 definimos su perfil.

Gráfico 1
ÁREAS PRINCIPALES DE ACCIÓN DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS



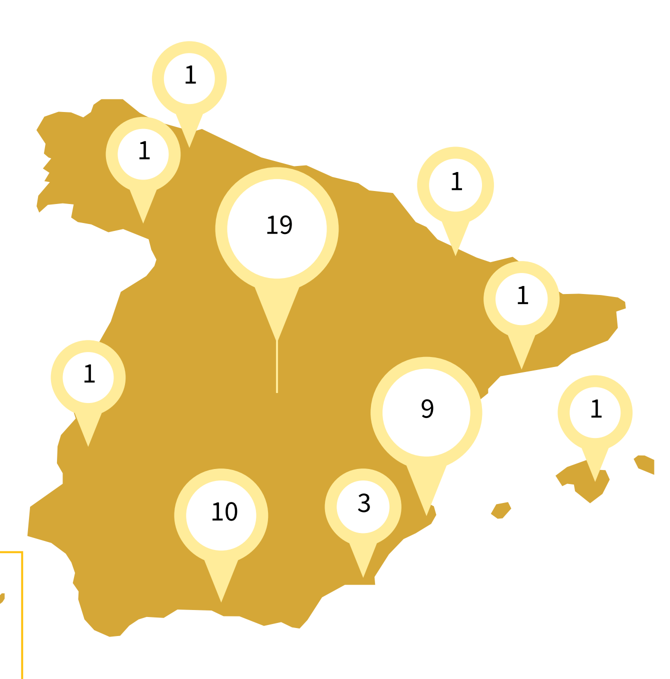
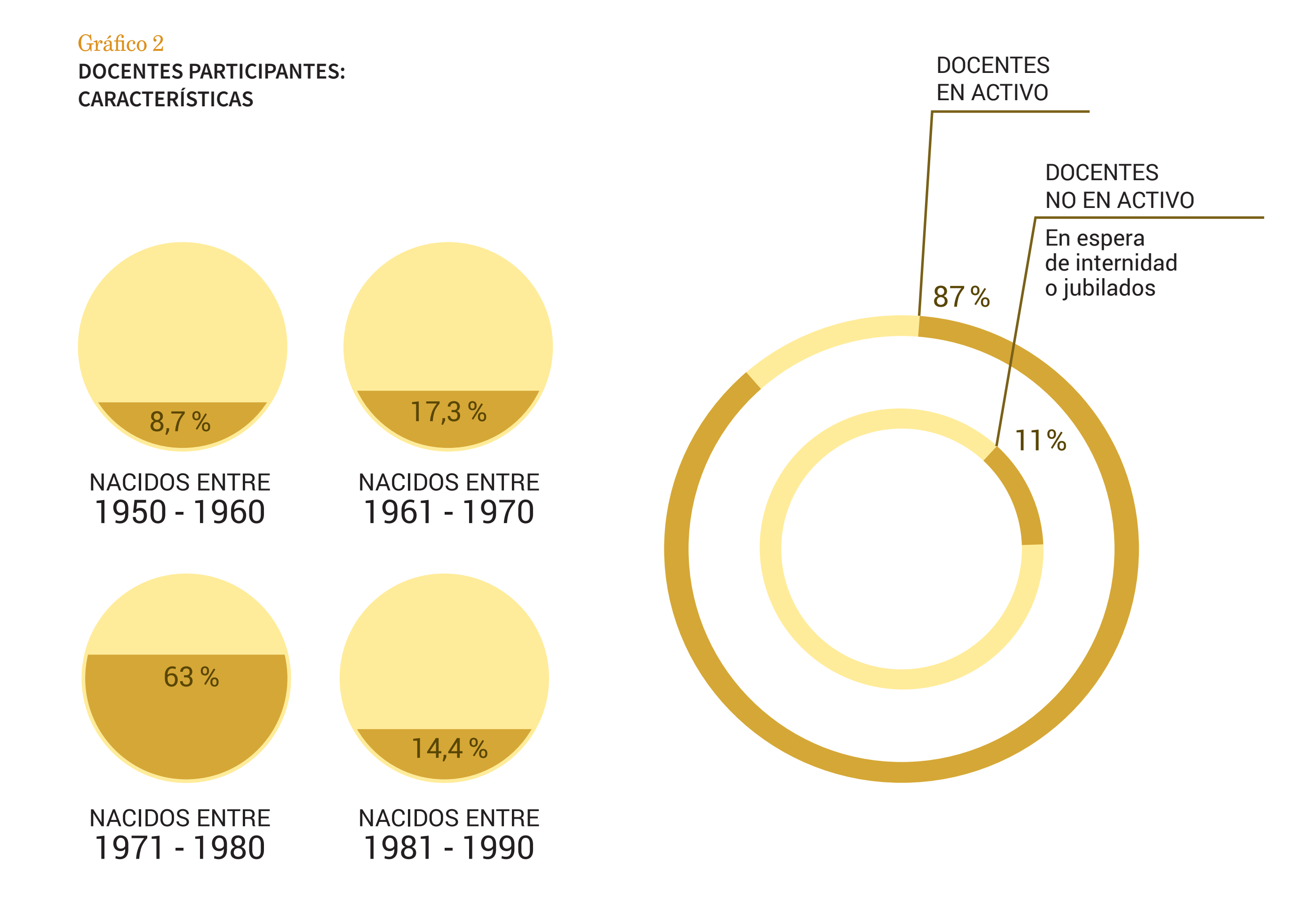
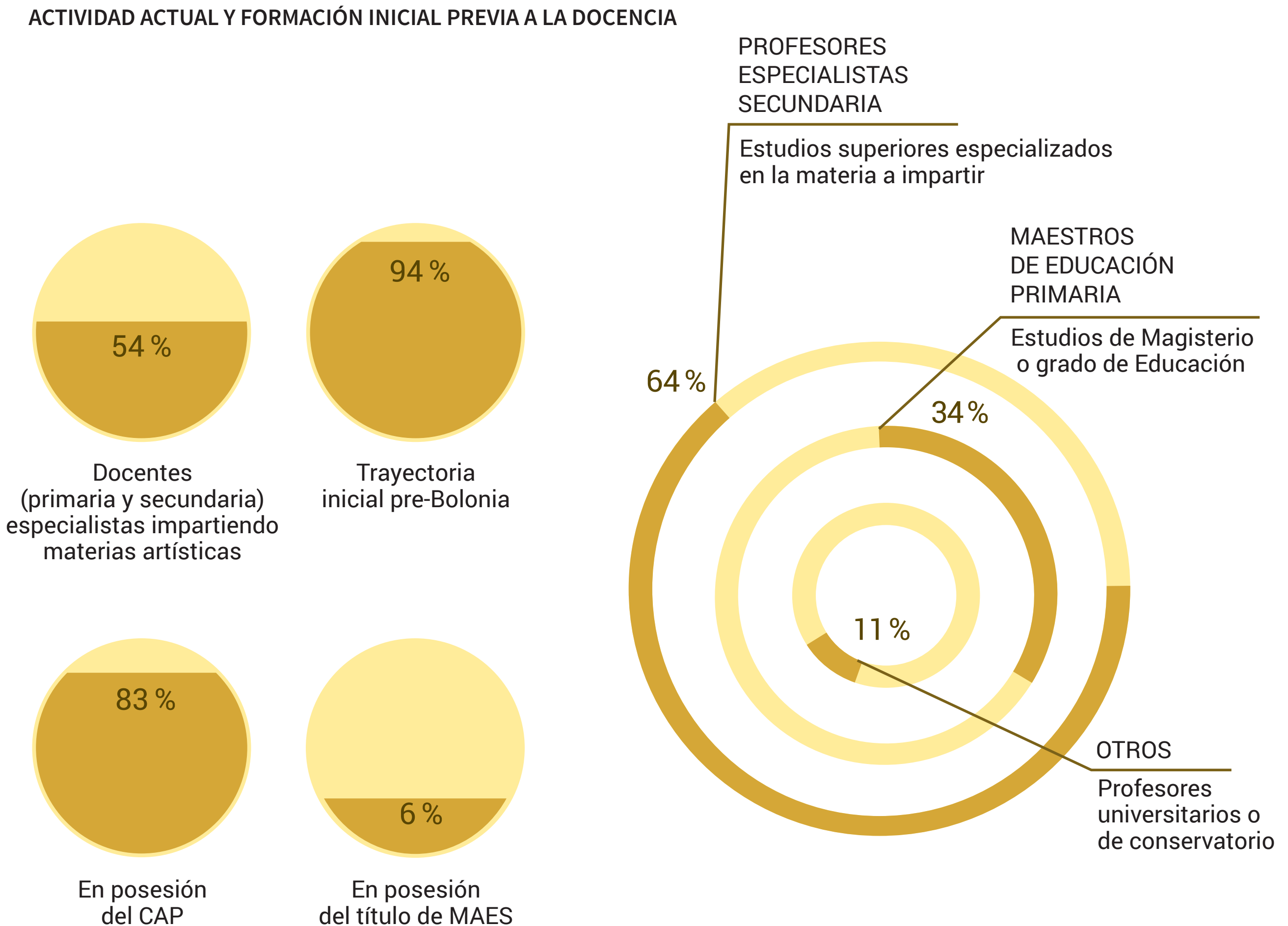


Gráfico 2
DOCENTES PARTICIPANTES: CARACTERÍSTICAS



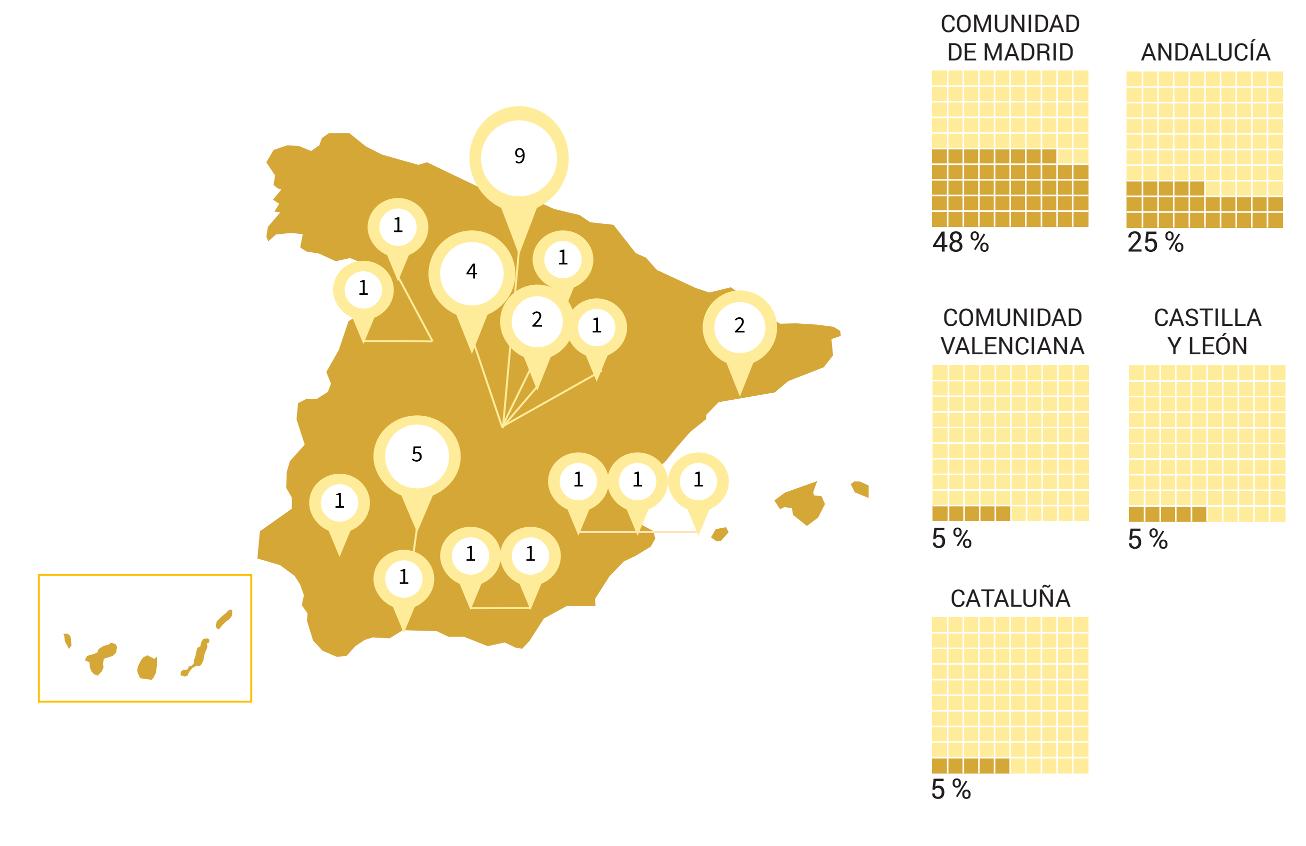




Los agentes clave de los escenarios formativos

Los escenarios de formación y aprendizaje se han abordado, además de mediante documentación y visitas de campo, por medio de entrevistas a agentes clave que mantienen diversas relaciones con ellos (docentes usuarios, artistas, organizadores o promotores de los mismos…). Partimos de una lista de agentes detectados que ha ido modificándose y ampliándose en el proceso, gracias a las propias personas participantes, hasta quedarse en 35. Su perfil geográfico puede verse en el siguiente gráfico.

Gráfico 4
ÁREAS PRINCIPALES DE ACCIÓN DE LOS AGENTES FORMATIVOS ENTREVISTADOS



De esta manera, hemos recogido diversos puntos de vista sobre las mismas experiencias, y esto nos ha permitido realizar nuestros análisis desde una mirada más plural. Esperamos que este estudio contribuya a que los lectores y las lectoras puedan adentrarse más profunda y objetivamente en la comprensión del hecho educativo.

CAPÍTULO 1

Un campo fragilizado

Situación de las artes y de sus docentes en la educación formal en España

¿Quiénes imparten la enseñanza artística formal en España? ¿Qué tipo de formación han recibido? ¿A qué problemas se enfrentan?

Pensar en los escenarios de aprendizaje del profesorado desde una perspectiva analítica, crítica y propositiva, visualizarlos en toda su potencialidad transformativa, pasa por comprender profundamente a este profesorado, los retos cotidianos a los que se enfrenta y el papel al que han sido relegados el arte y las materias artísticas en los centros educativos.

Estas problemáticas han ido surgiendo de manera natural en las conversaciones, encuentros y entrevistas que hemos realizado al personal docente, así como al personal que trabaja directamente con él. Personas que, sin conocerse, repiten las mismas frases, las mismas palabras..., pensándose solos en sus argumentos.

Los motivos por los que el potencial de la educación artística se diluye en las aulas son variados y complejos, pero parecen partir de una raíz común que se sustenta en la escasa valoración social de estas áreas de conocimiento (como queda reflejado en las sucesivas leyes educativas), cuyo peso ha ido menguando paulatinamente en las diversas reformas educativas acontecidas en los últimos años, hasta llegar a establecerse como asignaturas de libre designación en la vigente LOMCE (que deja en manos de las comunidades autónomas si ofrecerlas o no, así como su carga horaria semanal), que desemboca, asimismo, en una pérdida de los contenidos propios del área, en especial, de los relacionados con lo contemporáneo.



El cuento de las tres «marías» y la incertidumbre legislativa

Éranse una vez siete leyes.

Siete leyes educativas que, en los últimos cuarenta años, han visto la luz sin que se haya llevado a cabo una reflexión serena sobre los logros o errores cometidos en cada una de ellas.

Érase una vez una cuesta abajo en la que el peso de las materias artísticas va mermando a medida que las siete leyes se pasan el relevo.

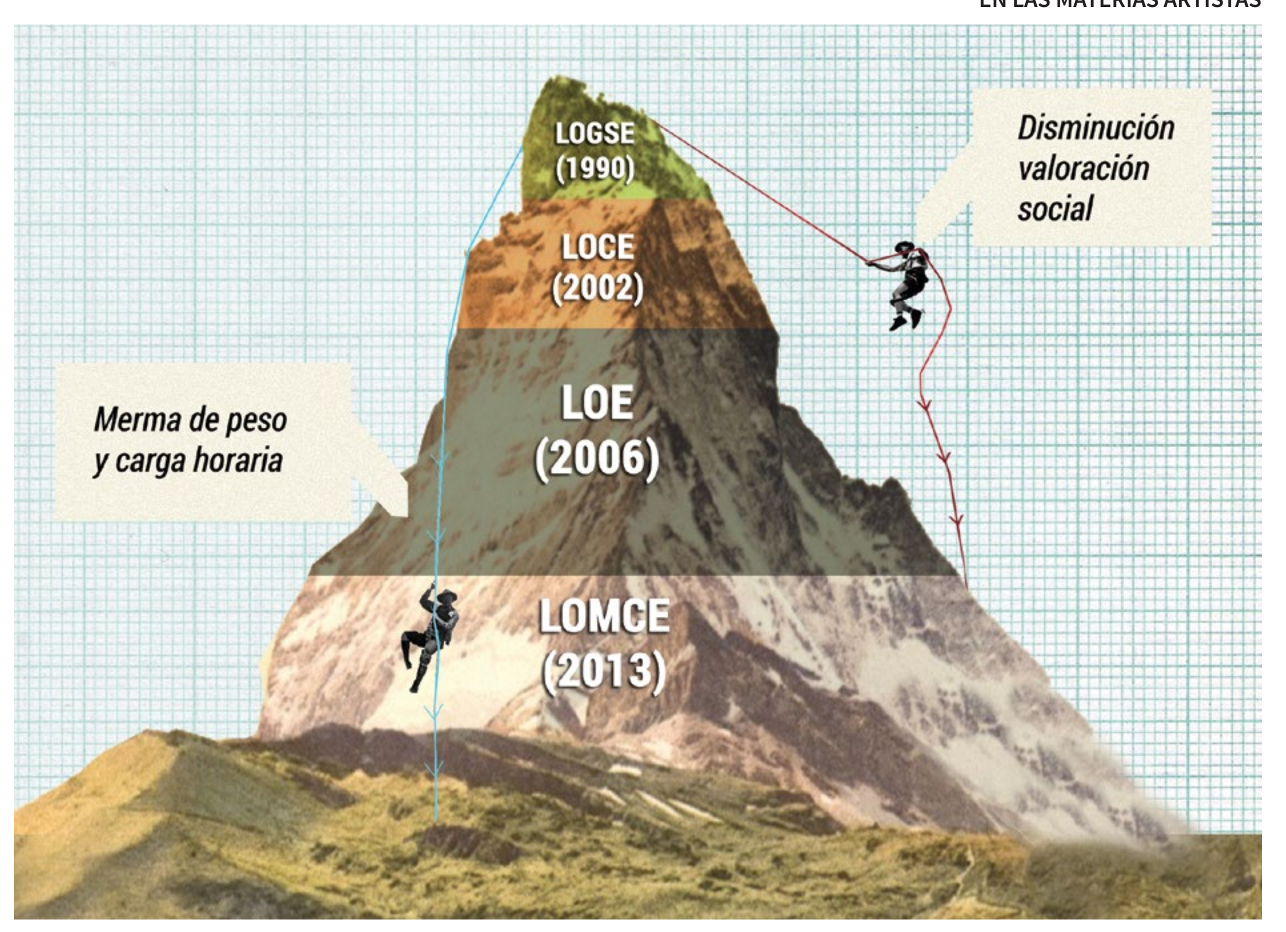
La LOGSE (1990) supuso la gran apuesta posfranquista por las materias artísticas, reflejo del creciente interés que la sociedad de entonces sentía hacia estas cuestiones. Introdujo una nueva concepción educativa que se materializó en una serie de logros, entre los que destaca la implantación curricular de la Música en la enseñanza general: en infantil, dentro del Área de Comunicación y Representación, impartiéndose de forma globalizada, como todos los contenidos a esta edad; en primaria, integrada en el ámbito de Expresión Artística, repartiendo su tiempo con las materias de Plástica y Dramatización; y, en secundaria, contemplada específicamente como Área de Música. También introdujo la terminología que pervive hasta ahora: a partir de la LOGSE, las enseñanzas artístico-plásticas propias de infantil y primaria se encuadran en el Área de Educación Artística, mejorando la antigua denominación Expresión Plástica.

Además, esta ley estableció una opción específica en materias artísticas para la enseñanza secundaria postobligatoria a través del bachillerato Artístico-Musical. La estructuración de las enseñanzas de régimen especial (conservatorios) en tres grados (Elemental, Medio y Superior) con sus currículos debidamente delimitados planteó por primera vez la posibilidad de coordinar la enseñanza general con los estudios específicos de Música mediante la creación de centros integrados y la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical, perfilando la figura del docente de Música en la educación primaria.

Érase una vez una bella teoría que no fue tan afortunada en su aplicación. No hay reforma posible sin medios adecuados y capital humano suficiente para llevarla a cabo. La implantación de la LOGSE careció de recursos y de coordinación entre los diferentes estamentos educativos para establecer una continuidad lógica dentro de los estudios generales y para adecuar los horarios y currículos del alumnado. Si bien la introducción de las materias de Música, Plástica y Dramatización como ámbitos artísticos bien diferenciados (reconocidos en el Real Decreto) merecería su consideración independiente en la práctica educativa, estas fueron presentadas de manera conjunta en esta área (por la intención globalizadora de la etapa de primaria), lo que acarreó problemas en la práctica. Sin orientaciones del Ministerio para esta área, la implantación derivó en tantos formatos como interpretaciones del texto legislativo, pero con una tendencia hacia el Área de Música frente a Dramatización y Plástica, que no contaban con especialistas.

Imagen conclusiva 2

EFECTOS DE LAS ÚLTIMAS LEYES EDUCATIVAS EN LAS MATERIAS ARTÍSTAS



Y así comienza la caída, hasta llegar al valle en el que nos encontramos actualmente, el de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), promovida por el exministro José Ignacio Wert y aprobada en el Congreso ante el activo y visible rechazo de la comunidad educativa en bloque (manifestado en dos huelgas generales, entre otras medidas).

Mientras que, en marzo de 2009, el Parlamento Europeo[6] había aprobado una resolución que incluía entre sus recomendaciones principales que la Educación Artística fuera obligatoria en todos los niveles educativos y que solicitaba una mayor supervisión y coordinación de la Educación Artística en el ámbito europeo, así como un análisis del impacto de la enseñanza artística en las competencias básicas del alumnado en la Unión Europea –defendiendo la urgencia de un cambio en el sistema educativo, dadas las altas tasas de fracaso y abandono escolar–, tan solo cuatro años después España aprobaba una nueva reforma que será recordada de manera especial por el daño que infligió a la Educación Artística a través de su clasificación de las asignaturas y de su reducción radical de carga horaria.

6 Comisión Europea, Red Eurydice (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural): «Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa», Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010. Disponible en www.oei.es.

La clasificación de las materias que la vigente ley establece es la siguiente (imagen conclusiva 3):

Imagen conclusiva 3
MATERIAS DE PRIMARIA POR CATEGORÍAS LOMCE



Por lo tanto, La LOMCE elimina la obligatoriedad de la Educación Artística (Plástica y Música, llamadas popularmente las «marías» por su escaso peso, junto con la Educación Física), dejando margen a las comunidades para su impartición. Mientras que Andalucía, Extremadura o Aragón han garantizado que todo el alumnado reciba esta formación, Madrid, por ejemplo, ofrece los medios para que todos los centros impartan esta materia, pero también permite que sea sustituida por un segundo idioma si el centro educativo lo desea, o cursar a la vez Religión y Valores Sociales y Cívicos, una opción viable para algunos de los centros concertados. Además, la optatividad de la materia se ve agravada por la disminución de la carga horaria, que sirve para «alimentar» a esas otras asignaturas prioritarias de diverso modo según el territorio en el que se implanten.

Pero no solo la menor carga lectiva y la optatividad afectan a las materias artísticas en primaria y secundaria: la fijación de los contenidos (a través de los estándares de aprendizaje) favorece un enfoque teórico y pragmático de estas materias; por ejemplo, dos de los tres bloques de contenido curricular obligatorio de 1.º y 3.º de la ESO están enfocados al dibujo técnico no experimental.

Para comprender mejor la realidad de los centros y cómo afecta esta regulación al día a día del docente de materias artísticas, nos apoyamos en las conclusiones del «Cuestionario de recogida de datos de principio de curso 2017-2018» de la Asociación de Profesores de Dibujo 009 Madrid[7], que concluye que:

- En el 15 % de los centros hay profesores de dibujo que imparten otras especialidades.
- En el 7,6 % de los centros, el Departamento de Tecnología imparte horas del Departamento de Dibujo.
- El 57,6 % de los centros no han recibido y no disponen de ningún tipo de dotación para impartir los contenidos audiovisuales de la materia recogidos en la LOMCE.
- El tiempo semanal medio dedicado a la Educación Artística es de 55 minutos (en este punto del análisis conviene recordar que, cuando hablamos de Educación Artística, desde la LOGSE englobamos tanto Música como Educación Plástica y Visual, materias que comparten calificaciones y, por lo tanto, deben repartirse ese horario).

Quizá algún lector o lectora se esté preguntando dónde se enmarcan las otras artes (el teatro, el cine, la danza…) en esta regulación educativa. La respuesta es simple:

404 Error

Subject Not Found

Su desarrollo queda enteramente a merced del conocimiento y la motivación del docente de otras materias. Estos inconvenientes, sin embargo, se abren como un campo fértil de oportunidad para generar experiencias formativas que apoyen al docente en el uso de las artes como herramienta para atravesar todos los campos del saber, resulta innegable la necesidad de trabajar en la generación de experiencias formativas para el profesorado en esta dirección.

La excepción que confirma la regla

La única excepción legislada en esta situación en la educación formal la encontramos en los centros integrados de música, instituciones educativas en las que se imparte la enseñanza general junto con la enseñanza musical reglada de los conservatorios en un solo centro y con adecuaciones de currículo y de horario que alivian la carga lectiva que han de afrontar y contribuyen a encauzar su esfuerzo personal para obtener los mejores resultados. Alternativa para el alumnado que desee compaginar sus estudios de enseñanza general y de Música de manera efectiva y prevenir su fracaso escolar. El alumnado de los centros integrados de música tiene un rendimiento muy alto en ambos aprendizajes. Lo avalan estudios como el que ha realizado la Universidad Autónoma de Barcelona en el Centro Integrado Oriol Martorell, que dedica entre 21 y 23 horas lectivas semanales a las asignaturas oficiales (frente a las 25 de los centros regulares), más 8 horas a la de Música. Los resultados del alumnado son superiores en todas las materias respecto a otros centros con más horas en esas materias. En España hay siete centros de estas características. Siete imaginarios de posibilidad.

7 Elaborado a partir de 66 respuestas, 35 de centros bilingües y 31 de no bilingües de educación primaria y secundaria, de los cuales, 8 tienen bachillerato de Artes. Informe completo disponible en www. apd-asociaciondeprofesoresdedibujo.blogspot.com.

Más por menos: consecuencias directas en el profesorado de la reducción horaria de las materias artísticas

El número de horas que el profesorado dedica a la enseñanza en los centros públicos de España es de 880 horas en el caso de primaria; 713 horas en la primera etapa de secundaria y 693 horas en la segunda etapa. Son valores superiores a los promedios de la UE-22 y la OCDE[8]. De estas horas, más del 50 % del tiempo total del horario laboral del docente se dedica a enseñanza directa, por encima de la media de la UE (que se estima en un 47 %) y de países como Alemania (42 %) o Francia (40 %).

Asimismo, el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo introdujo una serie de medidas que están afectando directamente al horario del profesorado: se aumentaron las horas lectivas del personal docente, fijando un mínimo de 25 en educación infantil y primaria, y hasta de 21 en secundaria y bachillerato, sin perjuicio de las situaciones de reducción de jornada contempladas en la normativa vigente, y se estableció la jornada laboral de 37,5 horas semanales[9].

¿Qué pasa, entonces, con el profesorado que imparte materias artísticas (tanto de magisterio especialista en Educación Musical como de secundaria de estas materias específicas) tras esta merma paulatina de la carga horaria de sus asignaturas? Desde este punto de partida se abre un amplio panorama en función de las decisiones del centro escolar y de las condiciones laborales de cada persona, que abarcan desde la diversificación de sus funciones docentes hasta la cruda precarización.

Uno para todas

Entre el profesorado con plaza estable (funcionariado o contrato indefinido), si bien −como ya hemos visto− cada comunidad autónoma y cada centro aplica la legislación según su criterio, la tendencia es que la reducción de horas lectivas de las materias artísticas obliga al especialista, en muchos casos, a cubrir sus horas con otras materias. A tenor de la consulta realizada para esta investigación en cuanto al número de horas que dedican a su asignatura respecto al total de sus horas de docencia (calculado sobre una media de 20 horas en secundaria y bachillerato, y de 25 en primaria), se deduce que el tiempo medio de docencia que dedican en exclusiva a las asignaturas artísticas (su especialidad) es del 66 %, mientras que se ven en la obligación de «cubrir» el 34 % restante con otras asignaturas para las que muchas veces no han recibido ninguna formación. Algunas de las «asignaturas complemento» que se mencionan en la consulta son Tutoría, Tecnología, Educación Física, Religión o Valores Éticos, Lengua, Matemáticas, Naturales, Sociales e Inglés. Asimismo, el profesorado de materias artísticas debe incrementar el número del alumnado total al que acompaña (abarcando, frecuentemente, todos los cursos y grupos), pudiendo llegar a los 400 alumnos y alumnas por curso.

Aunque lo cierto es que se multiplica el esfuerzo por atender a la gran diversidad que albergan las aulas con un trato personalizado, muchos suelen aprovechar esta coyuntura para trabajar de manera transversal con todos los cursos y grupos del centro escolar:

> Suelen ser las únicas asignaturas que acaban haciendo actividades que unen a todos los niveles.
>
> Adolf Murillo, artista y docente de Educación Musical

Es necesario, por lo tanto, entender este hecho como una brecha de oportunidad: aprovechemos el potencial integrador de las artes desde la formación del profesorado para apoyar la labor de esos docentes en el acompañamiento de los niños y las niñas en diversas etapas vitales.

Por horas

Este incremento de las horas lectivas, al cruzarse con la disminución de horas en las materias artísticas, ha afectado significativamente al especialista de secundaria y perjudica con especial dureza al interino. La reducción de sus jornadas completas a medias jornadas se ha generalizado en un contexto en el que ya de por sí más del 66 % del profesorado interino de secundaria es contratado a tiempo parcial (Figols, 2017). Estas jornadas parciales han subido un 30 %, pasando de las 27 476 de 2011 a las 35 775 de 2016. Con datos del *Boletín Estadístico del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas,* CC. OO.[10] ha advertido de que la pérdida de empleo fijo ha ido acompañada de un aumento del personal temporal precario. Mientras que antes eran, en su mayoría, medias jornadas o superiores, según las cifras del propio Ministerio de Educación recogidas por CC. OO., ahora «muchas de ellas pasaron a ser inferiores a media jornada: de cuatro o incluso tres horas lectivas a la semana», lo que provoca, según CC. OO., que se lesione «gravemente las condiciones laborales del profesorado interino», ya que se ve condenado a un «trabajo a tiempo parcial y precario». Además, este tipo de jornada, que en 2011 correspondía mayoritariamente a medias jornadas, ha pasado a ser jornadas de cuatro e incluso tres horas lectivas a la semana.

Nowhere people. Interinidad, desarraigo y sus problemas específicos

Para ahondar en la cuestión que nos ocupa es importante que nos detengamos en la interinidad, ya que en el curso 2017-2018 encontramos la tasa de profesores interinos más alta desde el comienzo de la crisis (2009).

Uno de cada cuatro docentes no tiene la plaza asegurada: 130 030 docentes del casi medio millón (369 851 funcionarios de carrera) que trabaja en la escuela pública. Esto supone un aumento, según destacaba CC. OO., de más de diez puntos (del 15,81 % al 26,01 %) en comparación con hace seis años, cuando había 80 049 personas con contratos temporales.

Imagen conclusiva 4
PROFESORADO INTERINO



8 Instituto Nacional de Evaluación Educativa: «Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2017. Informe Español», Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017. Disponible en www.mecd.gob.es.

9 Gabinete Técnico Enseñanza, Federación de Empleados de Servicios Públicos de UGT : «Horario del profesorado de Educación Infantil y Primaria en las Comunidades Autónomas» y «Horario del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en las Comunidades Autónomas», 2018. Disponible en www.fespugt.es.

10 Comisiones Obreras FECCOO: «CC. OO. denuncia la destrucción de empleo docente y el aumento de la precariedad», 13 de julio de 2017. Disponible en www.feccoo-extremadura.org.

Los funcionarios docentes interinos son aspirantes que han participado en el proceso de selección de funcionarios docentes, pero que no han obtenido plaza como funcionarios de carrera. Con un perfil bastante joven (entre 25 y 45 años), muchas de estas personas se sienten profundamente comprometidas con la educación, están formadas en metodologías más innovadoras que las generaciones precedentes, son activistas y activas, y traen un espíritu transformador que las convierte en un capital humano muy valioso. Sin embargo, el constante movimiento y el desarraigo que su falta de continuidad conlleva dificultan su capacidad de coordinarse o aliarse con el resto del profesorado para desarrollar proyectos de centro (imagen conclusiva 4).

Su motivación va menguando a medida que van pasando por distintos centros, en los que deben adaptarse a distintos modos de hacer y a diferentes filosofías y materias, en los que tienen poca o nula capacidad de decisión o intervención. Suelen ocupar las plazas que nadie desea –sin saber cuánto tiempo se quedarán–, en lugares distantes y con contextos sociales complicados; y, aunque se les exige seguir formándose para acercarse a ese objetivo que es la adquisición de una plaza, esta situación personal, geográfica y profesional no facilita ni promueve el acceso a esta formación, especialmente cuando hablamos de escenarios presenciales que solo encontramos en los grandes centros urbanos.

Educación artística expandida. Un camino desde los saberes situados

Entender el ámbito rural como un espacio fuertemente afectado por las situaciones de temporalidad de las interinidades, descuidado por la formación inicial (al docente no se le prepara para un trabajo de estas características) y olvidado por la continua (cuyas propuestas más interesantes en formato presencial no llegan) es a la vez entender un contexto que, por sus características, ofrece un enorme potencial para el trabajo con y para el profesorado.

Las personas consultadas en este estudio abogan por que las instituciones culturales y artísticas salgan de sus espacios para acercarse al entorno educativo rural y crear propuestas formativas desde el conocimiento del contexto en el que se van a desarrollar.

> Para hacer formación con algo de impacto hay que hacerla dentro de los propios centros, formando equipo con los que ya están trabajando. Ir a los colectivos de docentes reales y trabajar con ellos. Es importante también plantear un proyecto final que ellos vean que va a alguna parte. Que la formación sea concreta y larga, con una periodicidad semanal, y con modelos concretos que terminan con una aplicación en el aula.
>
> Víctor Manuel Rodríguez, director del Área Educativa de FUHEM

Muchas de ellas inciden en que la base del cambio está en el contagio y en la motivación horizontal entre docentes. La creación de imaginarios de posibilidad es una de las tareas pendientes de nuestra formación docente.

> Enseñarles que si uno puede, otro también puede hacerlo. Darle visibilidad a lo que se está haciendo bien en la escuela para que revierta en el mundo profesional del propio docente.
>
> Ricardo Marín, catedrático de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada

En esta línea, las alianzas son fundamentales. La creación de unas comisiones artístico-pedagógicas por pequeños pueblos y la transferencia de saberes de proyectos que ya trabajan en el ámbito rural pueden generar un gran impulso en la formación del profesorado que opera en áreas remotas, así como un formato itinerante que ofrezca formaciones útiles y de calidad.

La soledad del corredor de fondo. Reconocimiento social, colaboración y legitimación del docente que aborda prácticas artísticas

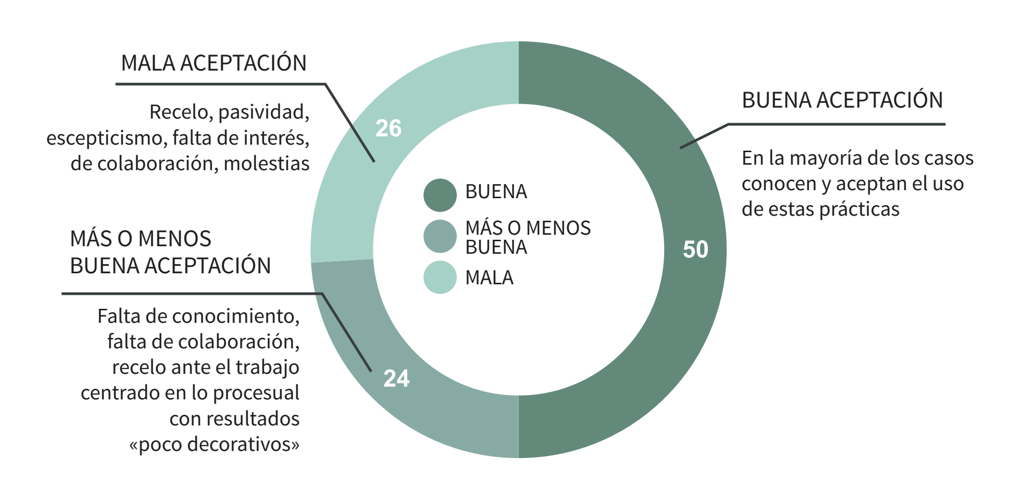
«La Educación Artística distrae de las demás asignaturas». Estas palabras lapidarias del entonces Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, en 2013 incendiaron las redes sociales y fueron el preludio de la situación actual de un sector que afirma sentirse «abandonado por Educación» (Sánchez Caballero, 2015).

Apoyándonos de nuevo en las conclusiones del cuestionario anual de la Asociación de Profesores de Dibujo 009 Madrid, el 62% de los departamentos tienen menos de tres docentes (la mayoría de ellos, unipersonales). He aquí otra de las consecuencias de la pérdida de peso de estas materias. En estos espacios, la soledad se instala poco a poco hasta llevar al profesor al aislamiento. Resulta paradójico que el concepto de soledad aparezca en un espacio tan compartido e irremisiblemente colaborativo como debería ser la educación.

Esta desvalorización confluye con la que desde el mundo del arte y de la música se ejerce sobre la práctica docente, a la que consideran una opción profesional de segunda categoría. Este asunto fue uno de los objetivos del proyecto *La Brecha*[11], desarrollado por el colectivo Núbol, que trató de profundizar, además, en el distanciamiento entre arte y educación, y en el rechazo y desinterés que el arte contemporáneo produce en los docentes (como contexto micro) y, en consecuencia, en gran parte de la sociedad (como contexto macro).

Aplicada al centro educativo, esta brecha dificulta que el profesor o profesora encuentre alianzas en su ámbito cercano para colaborar o nutrirse. La impresión del entorno profesional del profesorado consultado respecto a estas prácticas queda reflejada en el siguiente gráfico.

Gráfico 5
ACOGIDA DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN TU ENTORNO PROFESIONAL



11 Los puntos clave de la problemática analizada se pueden consultar en www.niartenieducacion.com/project/la-brecha/.

Si bien el 50 % cree que su labor es aceptada de forma positiva, el 24 % siente una falta de valorización, visibilización, legitimación o reconocimiento de sus proyectos artístico-educativos, y el 26 %, pasividad o recelo.

> El profesor o profesora se encuentra solo en un micromundo que es el centro educativo, donde convive una comunidad educativa diversa que, en función de sus características, condiciona todas las actuaciones. Tú puedes ser un profesor creativo e innovador, pero si no hay apoyo, no es posible llevar a cabo nada. No puedes trabajar en solitario.
>
> Juanjo Giner, docente de Educación Musical y asesor de formación del ámbito artístico expresivo

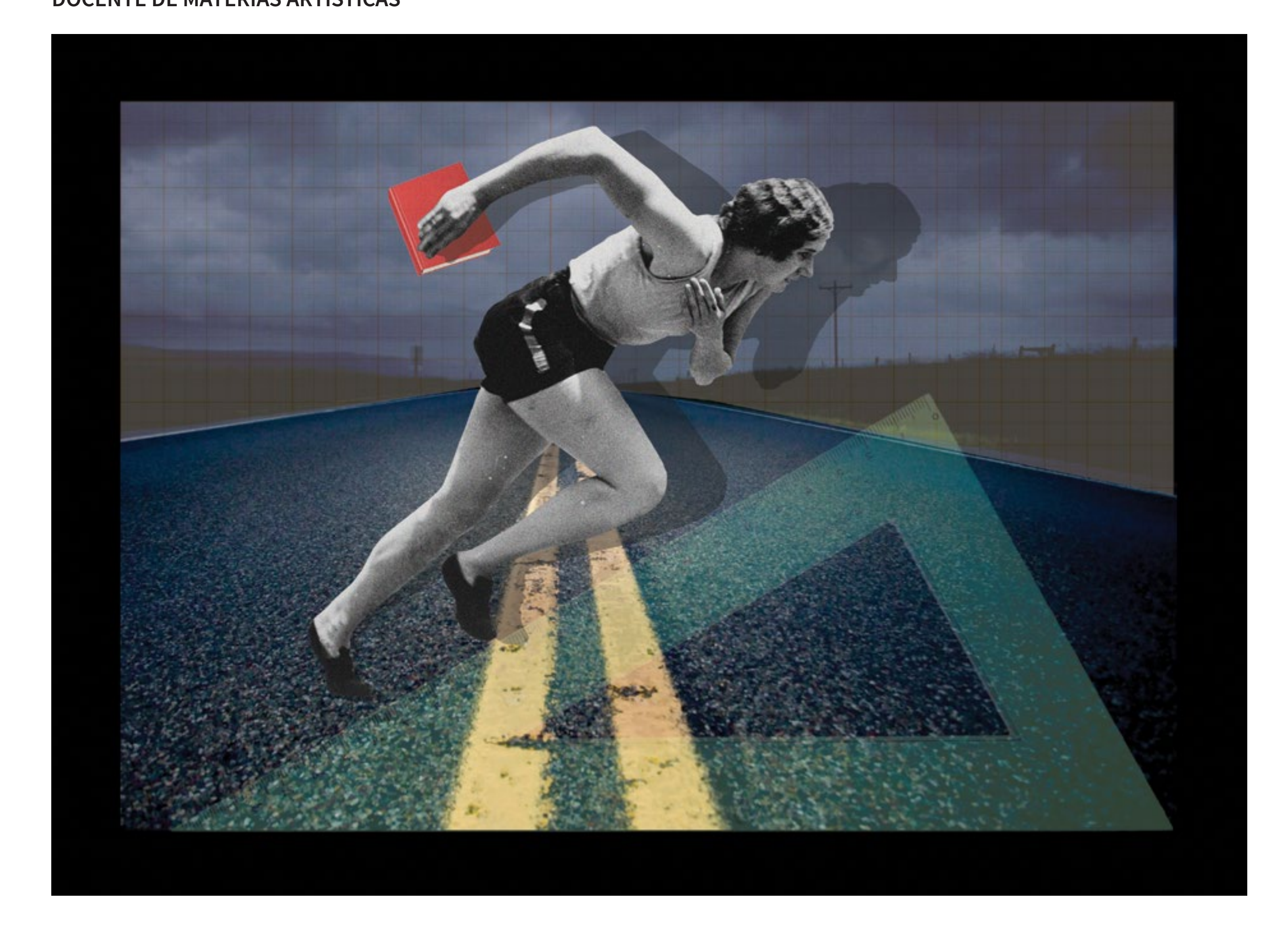
Por lo tanto, el reto es conseguir que estas prácticas salgan del reducto de los compartimentos estancos de las materias a las que se las confinan y que los centros apuesten decididamente por ellas.

«El arte es para todos, pero solo una élite lo sabe»[12]. El aterrizaje de las prácticas artísticas en la educación formal

¿Estudiar Bellas Artes implica conocer procesos de creación contemporáneos? ¿Invitar a artistas en activo a las escuelas es la mejor manera de salvar la brecha o es un parche? ¿Qué medidas a gran escala se podrían llevar a cabo? ¿Cómo podemos generar un prototipado accesible a todos para introducir el arte contemporáneo en la escuela? ¿Quién debe encargarse de generar estos recursos?

Tras analizar las opiniones de los docentes, y observar y escuchar a los equipos directivos que han participado en este estudio, la conclusión es que todavía existe un gran desconocimiento sobre qué son las prácticas artísticas, cuál es su utilidad y cómo aterrizarlas en la educación formal.

Imagen conclusiva 5
DOCENTE DE MATERIAS ARTÍSTICAS



12 Frase de la artista Dora García que pertenece a su proyecto *Frases de oro* (2001), que consiste en un número de frases escritas en letras de pan de oro aplicadas directamente sobre la pared.

> Para muchos docentes, el concepto de «prácticas artísticas» no está claro. Hay que definirlo prácticamente, sacarlo del reducto de la investigación en arte y educación. Ya sea como herramienta de reflexión para la propia praxis docente, o para su aplicación en el aula, es necesario un nivel de formalización mayor, buscar mecanismos para un acercamiento a la realidad del docente y al currículum.
>
> Víctor Manuel Rodríguez, director del Área Educativa de FUHEM

Parece que aún se requiere un esfuerzo mayor en el aterrizaje de estas prácticas si queremos convertirlas en recursos trasladables al aula.

Esta evidencia marca un camino, una línea de trabajo que la formación del profesorado debería aprovechar (mucho más necesaria en primaria), sin olvidarse de la visibilización de referentes, recursos y experiencias que la legitimen en la comunidad docente.

Arts & Crafts. El azote de la inmersión lingüística en primaria

Un ejemplo de esta falta de reconocimiento y legitimación está emergiendo de manera muy preocupante en paralelo a la implantación de los programas de inmersión lingüística en los centros educativos.

En la actualidad, todas las comunidades autónomas desarrollan programas propios de enseñanza bilingüe en los centros públicos, fundamentalmente español-inglés; estos no solo consisten en estudiar dicha lengua como lengua extranjera, sino también en impartir otras áreas de conocimiento en ese idioma a través de un enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). De este modo, al convertirse en una lengua de trabajo y de uso habitual en el centro, el alumnado aprende inglés de manera natural por exposición continua al idioma.

La actual ley de educación dispone específicamente que «una de las áreas del conocimiento que puede impartirse en otra lengua sea la Educación Artística Plástica», ya que «es una asignatura con una carga de contenidos mucho menor» (Guadamillas y Alcaraz, 2017). Más allá de nuestro juicio sobre estas justificaciones, lo cierto es que el binomio «Educación Artística-Lengua Extranjera» como una oportunidad para abordar de manera transversal ciertos contenidos a través de las prácticas artísticas y que podría, en potencia, desarrollarse como referente y espacio de experimentación docente, en la práctica resulta en una descompensación (de nuevo) negativa hacia las artes.

Para llevar a la práctica esta modalidad, se exige un profesorado especialista en Lengua Extranjera, pero no se requiere ninguna formación específica en Artes. La asignatura (en muchos centros denominada *Arts & Crafts*) termina abordándose, en muchos casos, desde las manualidades. La gran confusión y el desconocimiento de lo que es y de lo que comprende la Educación Artística Plástica (sus objetivos, los contenidos que debe trabajar y las implicaciones sobre el desarrollo integral del alumnado) se intuyen como los principales motivos que han perpetuado y naturalizado estas realidades didácticas. En este punto es donde los escenarios de formación inicial y continua para el profesorado se intuyen como un vehículo transformativo imprescindible para la resignificación de estas.

Creando espacios de contacto

El acercamiento entre arte y educación formal parece ser un punto clave para la evolución. Todas las personas consultadas instan a estrechar lazos y a promover todo tipo de sinergias entre ambos mundos: residencias de artistas en centros educativos, participación de docentes en encuentros y proyectos artísticos, proyectos de colaboración entre instituciones culturales y escuela…

> Hace falta construir un puente, el agujero que falta entre el artista, el teórico y el docente, mediante espacios de encuentro, aprendizaje, creación y formación colectiva no unidireccional. Un trabajo sensato de construcción de esas metodologías de manera conjunta.
>
> Víctor Manuel Rodríguez, director del Área Educativa de FUHEM

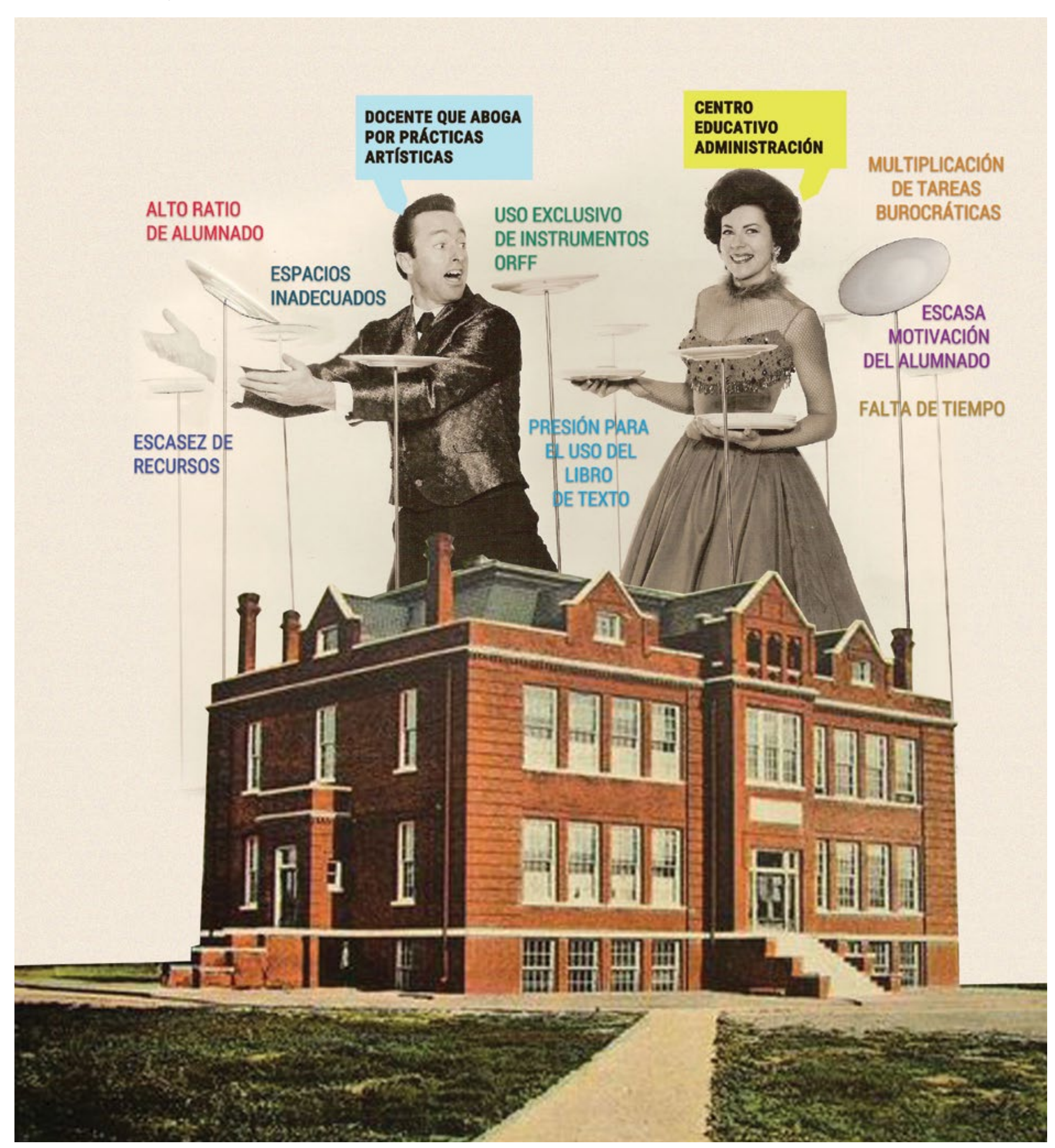
El malabarista. Otras problemáticas que afectan al profesorado

Los discos chinos son un juego malabar que marcó la infancia de toda mi generación y que combina la práctica de la destreza y el equilibrio. La actividad se basa en hacer girar un plato cónico gracias a una larga varilla. Una vez que se comienza, el plato no puede dejar de rotar, pues se caería al suelo haciéndose añicos.

La excelencia del juego no está en hacer girar un único plato, sino en conseguir que este siga girando mientras se realiza la misma operación con otro, y luego con otro y otro… De modo que, cuando se colocan los nuevos, es probable que los primeros requieran un reajuste, y hay que manejarse en esta tensión mantenida sonriendo y sin perder la atención.

Imagen conclusiva 6

DOCENTE EN SU QUEHACER DIARIO



Además de todos los retos ya mencionados, el profesorado consultado afirma tener que manejar simultáneamente, como discos chinos, estos otros aspectos en su actividad diaria (imagen conclusiva 6).

Clases con alto ratio de alumnado. Esto dificulta que el profesorado pueda atender a la diversidad. La mayoría de los docentes consultados sitúan la suya propia entre 28 y 32 personas por aula. Según Francisco García (Sanmartín, 2016), responsable de la Federación de Enseñanza de CC. OO., los colegios públicos escolarizan al 82 % de los niños y niñas inmigrantes, al 82 % del alumnado con necesidades de apoyo y a casi la totalidad del alumnado rural, circunstancias que «exigen una reducción de la ratio en la clase» que no se ha producido.

Falta de espacios adecuados y de recursos materiales. Esto dificulta la puesta en práctica de otro tipo de metodologías. Expertas como María Acaso ya están reivindicando aulas más amables, cómodas y flexibles[13]. Pero la precariedad también se extiende a las herramientas. Soleá Sola, docente de secundaria y bachillerato de Artes participante del estudio, comenta como ejemplo la «ausencia de lavabos en las aulas y la falta de herramientas para la práctica del alumnado como tórculos o cámaras de fotos».

La tiranía del libro de texto. Algunos de los docentes consultados manifiestan padecer una fuerte presión del centro educativo y de las familias para que se utilicen los libros de texto estipulados para la asignatura, un negocio que mueve más de mil doscientos millones de euros al año. Esta situación merma el interés del profesorado en acercarse a cualquier escenario formativo que no contemple el libro como recurso.

> Algunos centros se rigen más por las normas del *marketing* que por la lógica pedagógica.
>
> Tanit Lagüéns, docente y arteducadora

El monopolio Orff: Este método pedagógico para la enseñanza musical diseñado por el compositor Carl Orff en 1930, que se basa en la participación activa y la audición activa, se ha convertido en la metodología más popular de nuestro país. Su efectividad ha derivado en una divulgación tal que la dotación material de las escuelas está totalmente adaptada a ella, algo que deja poco margen a otras propuestas alternativas. Como ejemplo, de los 1 781 centros escolares de enseñanza primaria y secundaria que hay en la Comunidad de Madrid, solo 9 enseñan en sus programas de Música instrumentos diferentes a los instrumentos de percusión Orff.[14]

Falta de motivación del alumnado. A pesar del ligero descenso producido en los últimos años, España es el cuarto país de la UE en abandono temprano de la educación.[15] La responsabilidad social del fracaso escolar y la falta de motivación del alumnado suele recaer en el profesorado, que busca cómplices y estrategias para incentivar el deseo de aprendizaje en su aula.

El síndrome del conejo de Alicia. Incremento del control institucional y de los trámites burocráticos

Como el conejo de Alicia, el docente nunca tiene tiempo. La administración educativa, desde el momento de la implementación de la LOGSE y en el marco de los estándares de calidad educativa, entró en una etapa de burocratización: regular secuencialmente todos los aspectos curriculares y los modos de hacerlo, reglamentando qué hacer, cómo y en qué plazos (currículos, proyectos curriculares y educativos, materiales curriculares, etc.). Tareas burocráticas *mecánicas y rutinarias* que demandan una gran cantidad del tiempo que podría –y debería– destinarse a tareas de coordinación, investigación y evaluación o a la creación de proyectos.

Esta regulación alcanza un volumen desconocido por su extensión y se ha visto apoyada por la digitalización del sistema a través de plataformas como Séneca[16], que son vistas por el profesorado como mecanismos de control: *corsé* es la palabra que repiten para referirse a este marco (saltarse el corsé, buscar los agujeros del corsé o esconderse, evadirse, librarse de él…).

> El docente tiene que hacer hasta 81 tareas burocráticas[17]. Y si, por cultura de centro, no se reservan horas para hacer iniciativas de colaboración, estas nunca sucederán. El centro debe generar esos espacios, respetarlos y dotarlos de contenido adecuado.
>
> Javier Monteagudo, docente y responsable de Formación del CRIF Las Acacias

De este modo, la elaboración de los proyectos curriculares y de las programaciones, mucho más controlada, se ha visto abocada a convertirse en una práctica burocrática y automática para pasar la inspección. La tarea de diseñar los contenidos de las clases agoniza entonces, pues se reduce al cumplimiento de meras formalidades al servicio de los requerimientos administrativos, lo que tampoco favorece el uso de prácticas más heterodoxas que chocan con esas propias estructuras.

13 Véase la sesión 4 de la Escuela de Educación Disruptiva de Fundación Telefónica (2014): «Habitar el aula: afectos, espacios y humor». Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=sLpuxVqxxG4.

14 Véase http://laterapiadelarte.com/numero-14/reportajes/radiografia-de-la-ensenanza-de-la-musica-en-espana/.

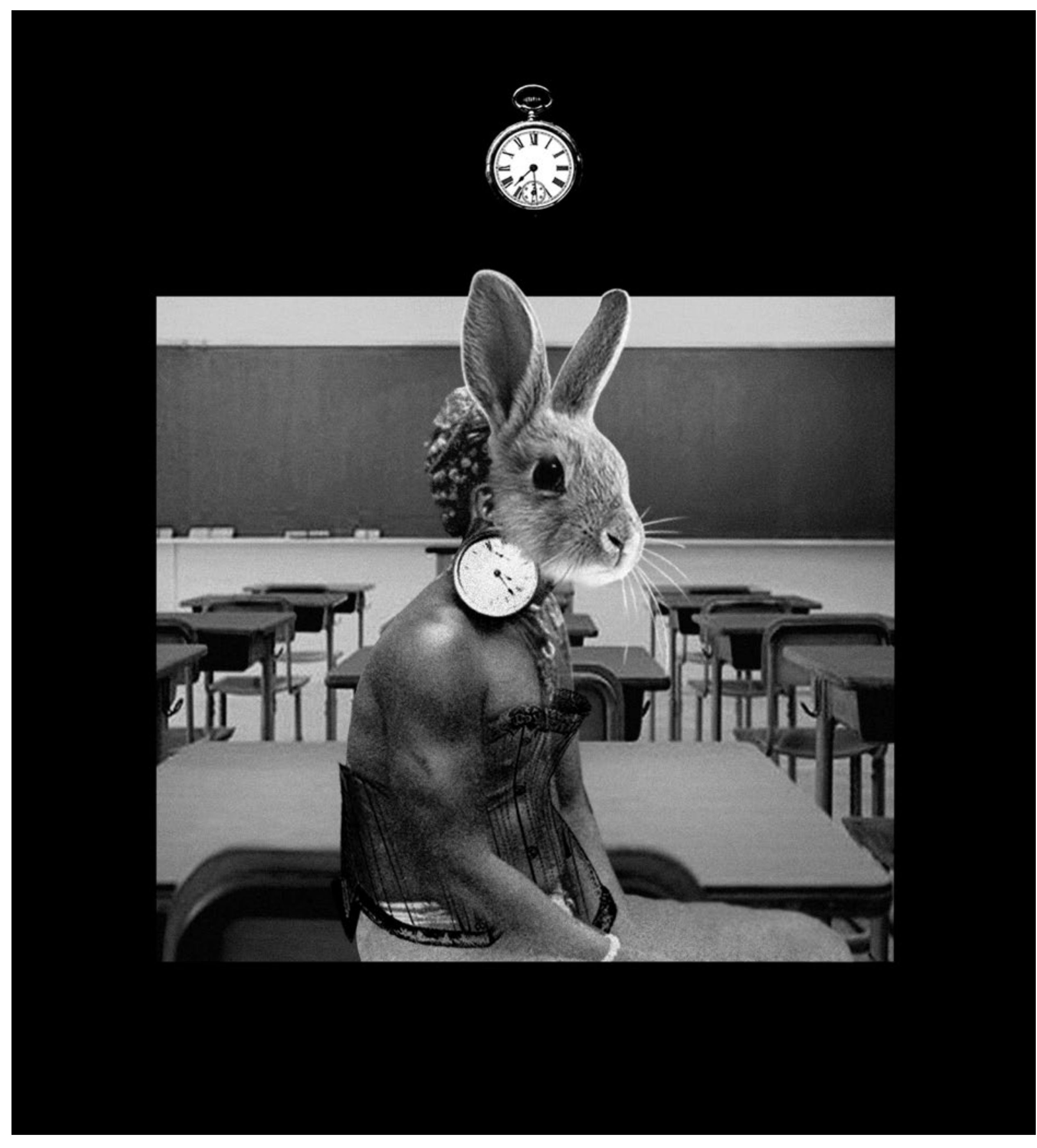
15 Indicadores Europa 2020 Eurostat.

16 Séneca es la aplicación que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha desarrollado para que el profesorado pueda llevar a cabo *online* todo el proceso de gestión administrativa que conlleva su labor (introducir el horario y las calificaciones del alumnado; emitir los boletines de notas; introducir las faltas de asistencia a clase; emitir los informes de faltas y partes por conductas contrarias a la convivencia, etc.). En cada comunidad existe un proyecto de este tipo (por ejemplo, Raíces, en la Comunidad de Madrid, o Ítaca, en la Comunidad Valenciana) pensado para que sea usado por los diferentes actores que intervienen en el proceso de enseñanza: el profesorado, los equipos directivos, las familias y el personal de administración.

17 Disponible en www.stecyl.net/el-profesorado-tiene-hasta-81-tareas-burocraticas-que-lastran-la-docencia/.

Imagen conclusiva 7

DOCENTE DE EDUCACIÓN FORMAL A JUNIO DE 2018



No es cuestión de reloj, sino de brújula: el Proyecto de Centro

> El equipo directivo puede hacer del arte la esencia de su proyecto y defenderlo. Un proyecto educativo sólido y un equipo directivo que sepa que defender un proyecto ante la inspección es defender oportunidades de aprendizaje para los chavales es la clave.
>
> Javier Monteagudo, docente y responsable de Formación del CRIF Las Acacias

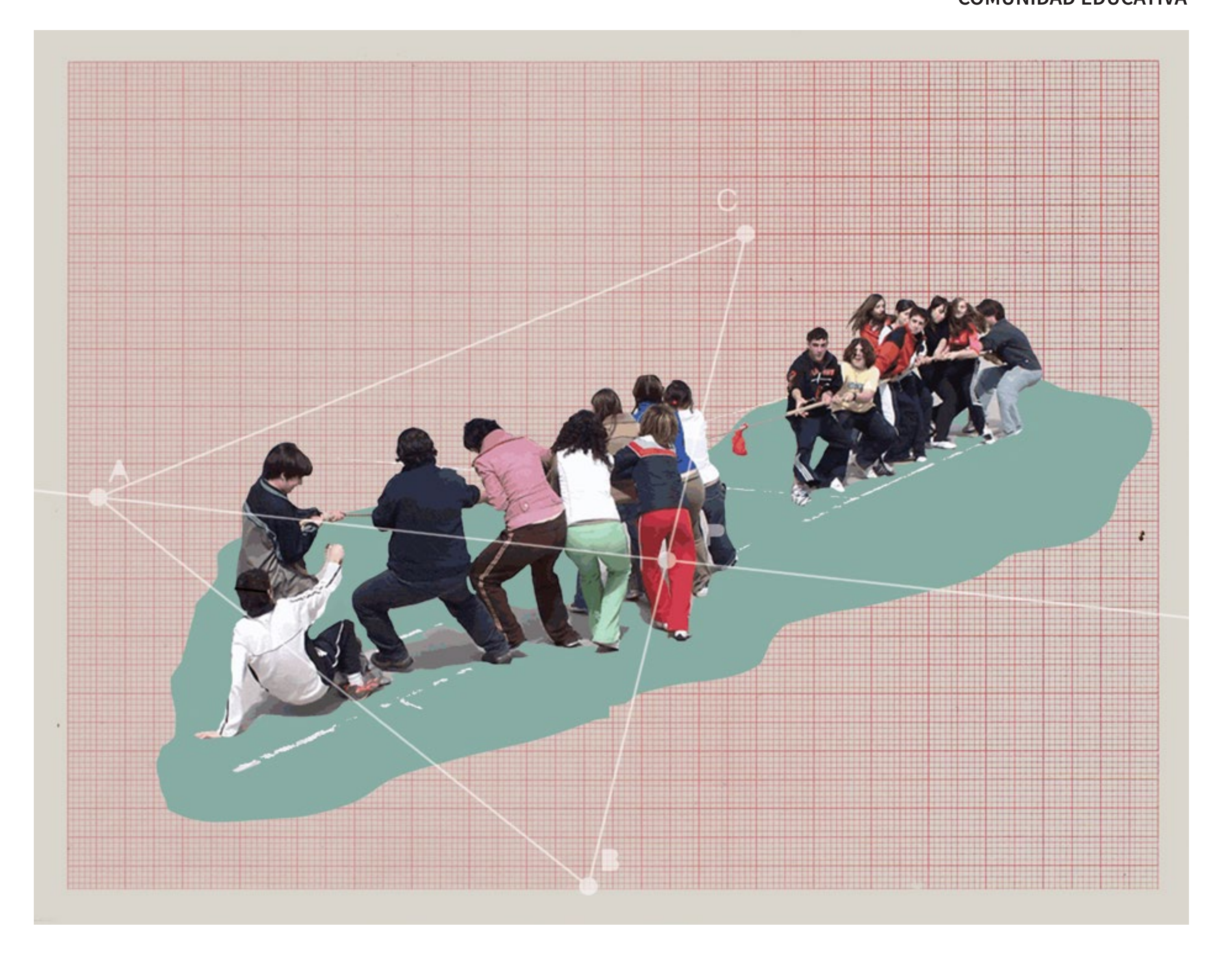
Algunos de nuestros agentes clave han puesto sobre la mesa un aspecto fundamental sobre el que debemos reflexionar: la importancia del centro y del equipo directivo para la evolución positiva de estas cuestiones.

Dado que la normativa vigente otorga una cierta libertad e independencia al centro educativo para decidir el modo en que las normativas toman tierra, los equipos directivos y los claustros pueden aprovechar esa autonomía para favorecer la implantación de ciertas prácticas por encima del corsé legislativo.

La mayoría de los agentes clave entrevistados coinciden en señalar que esta tendencia está evolucionando favorablemente y que cada escuela está comenzando a elegir qué tipo de centro educativo quiere ser a través de sus proyectos.

Imagen conclusiva 8

COMUNIDAD EDUCATIVA



CAPÍTULO 2

Hacia un modelo de formación inicial colaborativo

¿Cómo se gesta un docente? Trayectorias habituales de la formación inicial del profesorado de educación formal en materias artísticas

Existen múltiples caminos que, en oleadas generacionales, han definido los diversos modos de abordar este ámbito profesional y que actualmente conviven en la realidad de las aulas.

Comprender estas trayectorias resulta fundamental para poder adentrarse en las dinámicas del centro educativo y detectar las carencias que el profesorado tendrá que cubrir posteriormente mediante la formación continua. Podemos resumir las más generalizadas, marcadas por la implantación del Plan Bolonia[18], en el siguiente esquema.

Trayectoria pre-Bolonia del profesorado de educación infantil o primaria

MAGISTERIO
EDUCACIÓN PRIMARIA
/
MAGISTERIO
DE EDUCACIÓN INFANTIL
/
MAGISTERIO
DE EDUCACIÓN MUSICAL



OPOSICIONES
O BÚSQUEDA DE TRABAJO
EN CENTROS CONCERTADOS
O PRIVADOS

Trayectoria pos-Bolonia del profesorado de educación infantil o primaria

GRADO DE EDUCACIÓN
INFANTIL O PRIMARIA
(con o sin mención de Educación Musical).
Incluye prácticum
en una de las escuelas asociadas
al centro universitario
(360 horas por módulo) y un trabajo
de fin de grado (TFG)



CERTIFICADO B1
DE ALGUNA LENGUA EXTRANJERA



OPOSICIONES
O BÚSQUEDA DE TRABAJO
EN CENTROS CONCERTADOS O
PRIVADOS

18 El Decreto del Plan Bolonia se aprobó en 2007 y en él se estableció un plazo para que las universidades pudieran implantarlo, un proceso que culminó en el curso 2010-2011.

Trayectoria pre-Bolonia del profesorado especialista en materias artísticas de educación secundaria/bachillerato

MAGISTERIO EDUCACIÓN PRIMARIA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL	MAGISTERIO EDUCACIÓN PRIMARIA

+ HOMOLOGACIÓN

o

LICENCIATURA O GRADO SUPERIOR
(los más comunes):

MÚSICA	ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES
MAGISTERIO EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL + SEGUNDO CICLO DE LA LICENCIATURA DE HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA	LICENCIATURA EN BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA	LICENCIATURA EN ARQUITECTURA
GRADO MEDIO O SUPERIOR DE MÚSICA EN CONSERVATORIO	LICENCIATURA EN HISTORIA DEL ARTE



CAP/CCP
(HABILITACIÓN PEDAGÓGICA)



OPOSICIONES
O BÚSQUEDA DE TRABAJO
EN CENTROS CONCERTADOS O PRIVADOS

Trayectoria pos-Bolonia del profesorado especialista en materias artísticas de educación secundaria/ bachillerato

GRADO REQUERIDO PARA CADA ESPECIALIDAD:	GRADO MEDIO O SUPERIOR DE MÚSICA EN CONSERVATORIO
BELLAS ARTES MUSICOLOGÍA ARQUITECTURA	

+

MÁSTER UNIVERSITARIO
EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE ESO Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS
con el perfil recomendado
de las especialidades del máster
(artes plásticas y visuales y/o música).
Incluye prácticum
y un trabajo de fin de máster (TFM)



CERTIFICADO B1
DE ALGUNA LENGUA EXTRANJERA



OPOSICIONES
O BÚSQUEDA DE TRABAJO
EN CENTROS CONCERTADOS O PRIVADOS

¿Cómo se han materializado los cambios traídos por Bolonia? ¿Cómo afectan al futuro docente?

Aunque dependa mucho de cada trayectoria, de manera general podemos decir que, en estos últimos años, la pérdida de peso de las materias artísticas en la escuela ha venido acompañada de una merma de las materias específicas en los planes de estudios universitarios, así como del aumento de su optatividad (bien las artísticas en el grado de Educación, bien las de didáctica aplicada en las carreras artísticas).

Los escenarios universitarios de formación inicial incuban déficits formativos que se cronifican. Y si tenemos en cuenta que sus usuarios van a ser, no solo las personas que formarán a las generaciones venideras, sino también los futuros responsables de decidir la presencia o ausencia de las artes en el currículo escolar, la valoración de las prácticas artísticas y culturales se plantea como una tarea que no puede posponerse. Analizamos a continuación algunas de estas problemáticas.

Los distantes cuerpos celestes de la investigación y la práctica educativa

Tan solo un 39 % del profesorado en activo que ha participado en este estudio considera que su formación inicial (tanto en materia artística como pedagógica) fue suficiente para afrontar el ejercicio de su práctica; y solo el 22,9 % considera que su plan de estudios presentaba un equilibrio entre las metodologías artísticas y las pedagógicas.

Por ello hemos querido abordar los nodos en los que las órbitas universitaria y no universitaria se cruzan y afectan mutuamente, y hemos consultado a los colaboradores y colaboradoras (del ámbito de la docencia, del arte, de la gestión cultural y de la arteducación, así como de la dirección o coordinación de escenarios formativos) y a agentes con implicación directa en estos escenarios (docencia universitaria en los diversos grados y profesionales de los Departamentos de Didáctica) sobre los retos a los que se enfrentan en su labor para favorecer la autorreflexión y la autocrítica, y abrir un diálogo en torno a la institución universitaria, sus contenidos, estructuras y funcionamiento actual.

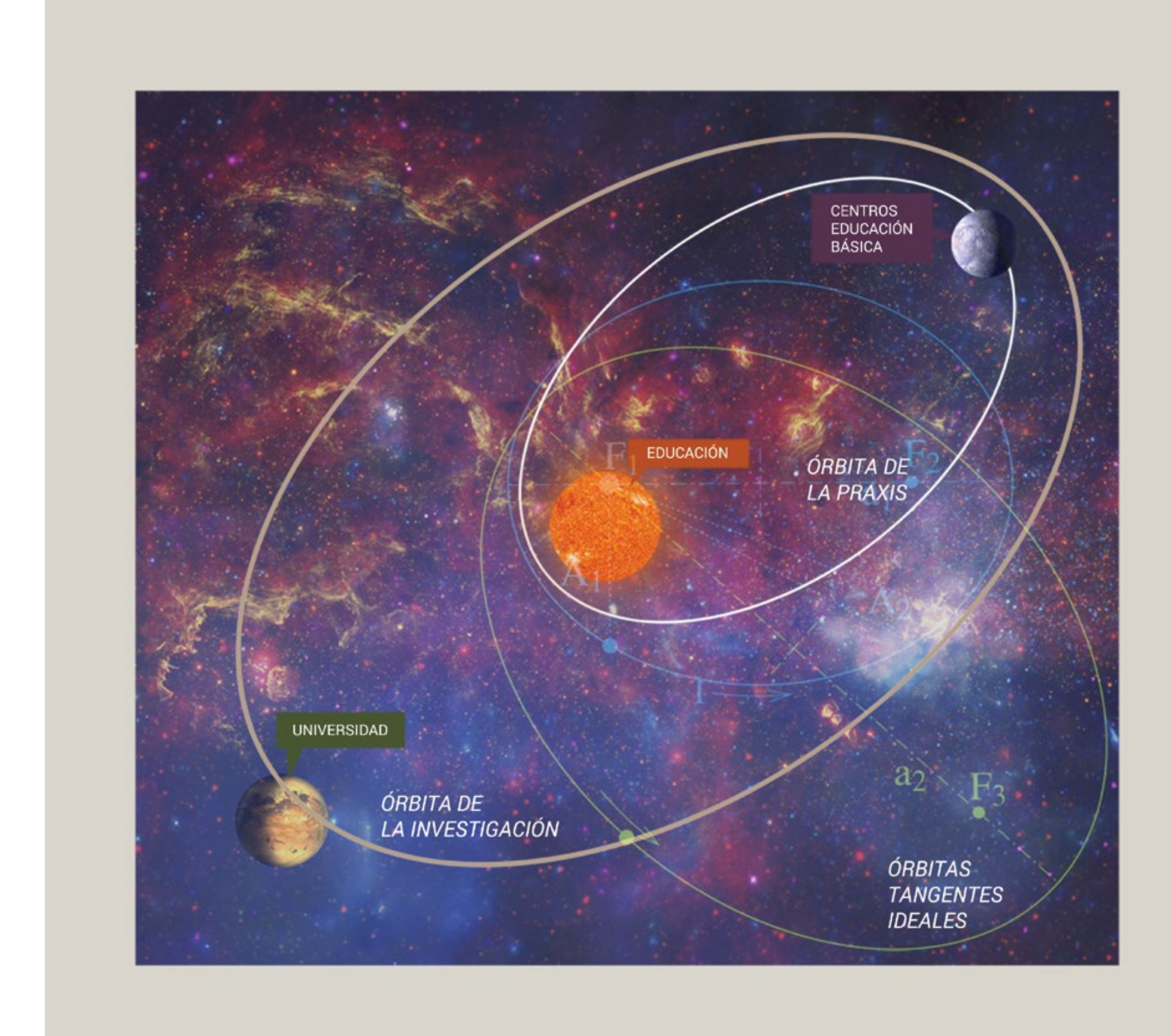
Según apunta el informe final de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO tras la última Conferencia Internacional de Educación (2008):

> En el transcurso de estos acontecimientos, la preocupación esencial de la educación superior en los últimos años ha sido su supervivencia, y esto le ha conducido a una actitud introspectiva. El reto que se le plantea para el futuro es salir de esa introspección y aceptar la responsabilidad de ejercer a un tiempo las funciones de líder y copartícipe dentro del sistema educativo en su conjunto.

El problema de la falta de conexión y colaboración entre instituciones es multifacético y parte de raíces más profundas.

Imagen conclusiva 9

ÓRBITAS EDUCATIVAS



En casa del herrero, cuchillo de palo

Los profesores y profesoras consultados ponen uno de los focos de la cuestión en el hecho de que el profesorado universitario pueda carecer (y de hecho carezca), en muchos casos, de formación pedagógica o experiencia en el propio ejercicio docente.

Si bien es cierto que la mayoría de las universidades organizan programas de formación didáctica con carácter voluntario para el profesorado que lo desee, resulta cuando menos paradójico que no se exija una preparación pedagógica específica de carácter obligatorio para la docencia en el ámbito de la educación superior como sí se hace en la educación primaria y secundaria.

Las personas que han participado en este estudio reclaman que este profesorado universitario posea una cualidad tan importante como una ética profesional que le permita «predicar con el ejemplo». Reivindican, además, que este formador esté versado e interesado en la propia metodología docente como materia (prácticas artísticas aplicadas al aula) para que pueda transmitir esa formación y preparar a su alumnado a nivel experiencial para la realidad docente.

También se demanda más incidencia en las didácticas específicas, tanto en los grados como en el MAES[19] : formación en Pedagogía, Psicología y metodologías diversas y actualizadas que favorezcan la motivación, el trabajo colaborativo, la inclusión y la reflexión sobre las propias prácticas docentes.

19 Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, proceso habilitante para la docencia.

Porque, si bien la investigación puede estar versada en las didácticas específicas (didáctica musical o plástica), pocas veces tiene en cuenta la educación formal como sujeto de la misma en vez de como objeto o estudio de caso.

Todo para la educación formal sin la educación formal

En la educación formal y en el alumnado universitario este hecho se vive como una suerte de «despotismo ilustrado»: quienes hablan de innovación educativa, evalúan sus prácticas y promulgan nuevos contenidos, estructuras y modos de hacer en el aula son quienes jamás pisaron una. ¿Cómo apostar por una investigación pedagógica que no cuenta con la voz de sus principales agentes?

En este sistema, la figura del profesor asociado –como posibilidad regulada de incorporar un soplo de aire fresco a través de la figura de un profesional de prestigio en activo fuera del ámbito universitario– parecía tener en sus manos el nexo mediador entre la educación universitaria y el mundo profesional. Pensada (en 1983 con la creación del «profesor visitante») para que estos profesionales pudieran acudir a los campus durante unas pocas horas semanales a contar en asignaturas concretas su experiencia profesional, y compartir con el alumnado el tipo de conocimientos que solo da el trabajo, lleva años usándose fuera de ella a modo de mano de obra barata tras la crisis, en sustitución a las contrataciones. Un nuevo ejemplo de cómo se puede pervertir una buena idea creada para mejorar el sistema.

> En la universidad se dan títulos a unos profesionales que a su vez pasan a enseñar a las siguientes generaciones sin ningún contacto con la realidad exterior de las empresas, ni con las actividades propias de un licenciado o ingeniero...: no debería estar permitida la docencia sin acreditar de forma fehaciente el haber trabajado en empresas u organismos, ajenas al sistema docente, precisamente en las materias a impartir.
>
> Félix Mazón Cortina[20]

Predicar con el ejemplo

Entonces, ¿en qué espejo podría mirarse el aspirante a docente?, ¿cómo crea su imaginario?

El profesorado universitario consultado manifiesta convivir con una estructura universitaria en la que la investigación se premia (a modo de puntos para los quinquenios y sexenios, además de con prestigio), mientras que la docencia se utiliza y se vive como un castigo (una actividad que roba tiempo a la investigación en sí misma).

Sus deseos de aplicar metodologías que inviten a la creación, al pensamiento crítico y a la reflexión se ven limitados, al estar obligados a transmitir esta filosofía, teórica o prácticamente, en un espacio en el que las mesas están ancladas al suelo y en el que deben controlar la asistencia de sus alumnos y alumnas, ponerles una nota... El mobiliario y la burocracia que se le imponen a ese docente universitario marcan las relaciones, y la educación se basa en las relaciones.

La disonancia entre lo que este profesorado universitario trata de transmitir a su alumnado en sus clases y lo que transmite el contexto de su propia docencia –sometida a una estructura sistémica estanca– coloca al alumnado ante el clásico ejemplo del «doble vínculo» del antropólogo Gregory Bateson, una situación comunicativa en la que una persona recibe mensajes diferentes y contradictorios simultáneos, dos imperativos en conflicto, ninguno de los cuales puede ser ignorado, y que deja al alumnado frente a una disyuntiva insoluble que desemboca en frustración.

El cisma entre la educación superior y la práctica educativa escolar dificulta que el docente (y, por lo tanto, su alumnado) conozca la realidad escolar y las buenas prácticas que allí están teniendo lugar.

La falta de referentes e imaginarios del «artista profesor» en la educación formal (interesante e interesado en las prácticas artístico/educativas innovadoras y transformadoras) corre el riesgo de continuar alimentando la perspectiva de la docencia formal como una opción menos valiosa de futuro en el ámbito artístico.

La deficiente adaptación de las estructuras y políticas universitarias a las metodologías e innovaciones educativas que desde ella misma se generan, así como su desconocimiento de la realidad de la praxis docente en el ámbito de la educación y su falta de interés por ella, impiden cubrir las exigencias de una actividad profesional innovadora que el sistema educativo está demandando.

De ello ha tomado buena nota la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), como muestra la creación de *Hiperaula*, un espacio en el que los muebles no están fijos y que busca promover la codocencia (presencia de más de un profesor o profesora en el aula).

20 Citado en Luciano Álvarez (2011).

Imagen conclusiva 10
MAESTRA BUSCANDO REFERENCIAS ENTRE SUS PARES



Órbitas (no) tangentes. Producción cultural y formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria

«No se puede enseñar arte sin disfrutar del arte». Esta frase de Andrea Giráldez[21] resume el esfuerzo principal de los docentes consultados que imparten materias artísticas en la universidad: promover el gusto por el arte abarca gran parte de sus escasas horas de docencia.

Un estudiante o una estudiante del grado de Maestro de Educación Infantil o Primaria (que, recordemos, impartirá materias artísticas a niños y niñas hasta los 12 años) puede no tener ningún interés o conocimiento previo en arte, pues su inclinación hacia esta carrera no suele residir en una materia concreta.

«Cambiar el imaginario» o «transformar la mirada» son frases que repiten estos profesionales como objetivo último de su ejercicio. Las circunstancias de su éxito o fracaso vienen determinadas por algunos factores destacables:

- **Tres.** Es el número máximo de asignaturas cuatrimestrales (60 horas) obligatorias dedicadas a las didácticas específicas en materias artísticas en estos grados.

- **No es especial.** Con la implantación del Plan Bolonia y la crisis económica, tiende a fortalecerse la figura del maestro o maestra generalista frente a la del especialista, de modo que la Educación Musical deja de contar como carrera específica (especialidad) y se convierte en mención o especialización, que se obtiene cursando algunas asignaturas optativas ofertadas en el último año de carrera o durante la misma (depende de la universidad, pero hablamos de aproximadamente cuatro asignaturas). Respecto a las Artes Visuales y Plásticas, nunca hubo una especialidad como tal. Siguiendo esta lógica, tampoco existen especialidades en otras artes no presentes como materia curricular (artes escénicas o audiovisuales, etc.). Sin embargo, en los últimos años han comenzado a surgir valorables excepciones: algunas universidades, como la de Alcalá de Henares (UAH) o la de Valencia (UV), contemplan menciones mixtas Artes y Humanidades (UV) o Expresión Artística Integral (UAH), que engloba Música y Plástica. Esto supone apostar por la valorización social de las artes como herramienta educativa, aunque su implantación no esté exenta de dificultades (por ejemplo, la falta de alumnado en estas especialidades frente a otras, como las de idiomas, mucho más demandadas en los centros escolares).

- **No es para mí.** El estudio *La Brecha*, en el que participaron alumnos y alumnas de Magisterio (ESCUNI, Centro Universitario de Magisterio), arroja que la mayoría de ellos viven el arte contemporáneo «como un *mundo elitista*, alejado, que no conocen y no entienden y que, en muchas ocasiones, asocian a estereotipos como el del artista genio o el timador».

- **El arte no nos quiere…** El profesorado universitario consultado ha puesto también de manifiesto una realidad que contribuye a prolongar esta desconexión entre estos futuros docentes y el ecosistema cultural: apenas existen recursos específicos y estables dentro de las instituciones artísticas y culturales que los contemplen como agentes culturales activos. El alumnado que desea acercarse a las prácticas artísticas solo cuenta con talleres de artista que, en general, tienen un nivel no apto para iniciados. Al no ser docente en activo, no es admitido o no se siente integrado en los talleres diseñados para el profesorado, y es demasiado mayor para los talleres dedicados a un público juvenil. Promover en este alumnado un sentimiento de pertenencia a ese ecosistema cultural no es fácil cuando este se presenta inaccesible.

… ¿O sí nos quiere?

Aunque a veces en formato piloto, encontramos proyectos que trabajan en la idea de tender los puentes necesarios entre el mundo del arte y el de la educación para que haya un intercambio de saberes y preguntas, para la exploración de nuevos modos de relacionarse. Proyectos que, no exentos de vulnerabilidad, consideramos necesario visibilizar y nutrir. Entre ellos, podemos señalar:

Educación *pan*Tono: Se trata de un proyecto que gira en torno al cuestionamiento de estas barreras. Surgió de la confluencia (promovida por una docente universitaria) entre el Grupo de Educación de Matadero Madrid (GED) y un grupo de estudiantes activistas de la Facultad de Educación de la UCM, y ha desembocado en un hito: por primera vez, dos estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UCM, ambas componentes de este grupo, han llevado a cabo sus prácticas académicas (350 horas) en una institución cultural, dentro del Programa de Residencias Artísticas de Matadero Madrid.

Este proyecto lleva actuando desde 2017 en la reflexión y acción sobre la necesidad de una comunidad que establezca lazos entre la institución cultural y la institución académica. Han realizado varios eventos abiertos dentro de la programación de Matadero y han compartido mesa en el encuentro «Estrategias de acercamiento entre la institución cultural y la institución educativa en la formación del profesorado» de la Semana Cultural de la Facultad con Manuela Villa, responsable del Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid; Ana Folguera, en representación de AMECUM (Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid); Ana Cebrián, como representante del GED; y Noemí Ávila, en calidad de coordinadora del Máster de Educación Artística en Entidades Sociales y Culturales.

«Sala de Máquinas»: Un taller de EducaThyssen –destinado a estudiantes de grado y ciclos formativos de educación infantil y primaria– que busca la exploración conjunta de nuevas metodologías y que entiende la colección del museo como herramienta educativa.

Asimismo, su nueva apuesta (*Alfabetos*) surge como un laboratorio para la enseñanza de idiomas a través del arte, con un enfoque intercultural y transversal; entiende las prácticas artísticas como herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural y la reflexión en torno al arte, la lengua y la cultura. Si bien no está destinado al estudiante del grado de Educación en exclusiva, este puede encontrarse más cerca de sus pares junto con otras personas interesadas en la enseñanza de idiomas a través del arte. Un espacio pertinente e idóneo para explorar cómo alejar a estos futuros docentes de las *Arts & Crafts* en la enseñanza bilingüe y adentrarse en propuestas más significativas.

La Panadería: Ha sido el espacio de participación y experimentación artística a través del teatro aplicado de 70 estudiantes del primer año del grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el curso 2018-2019. Establecido por Cross Border Project con el apoyo de la Fundación Daniel y Nina Carasso y el Ministerio de Cultura, en este espacio han trabajado conjuntamente una arteducadora y dos docentes universitarios para bosquejar cómo abordar lo emocional con el profesorado del futuro a través de estas prácticas.

Pedagogías en medio hostil. Disminución de departamentos y de materias de didáctica artística en las carreras universitarias de artes

El 73,8 % de los artistas no subsisten exclusivamente con los ingresos percibidos por su actividad artística (Pérez Ibáñez y López Aparicio, 2018). Y, aunque no existen datos oficiales, la docencia es la salida mayoritaria de los egresados de las Facultades de Bellas Artes, así como de los conservatorios, ya sea de manera formal o informal.

Paradójicamente, la formación inicial en estas áreas −afectada por los cambios estructurales del Plan Bolonia y por la crisis económica− ha reducido los departamentos y las asignaturas dedicados a las didácticas específicas en el grado hasta la mínima expresión. Las universidades entendieron que estas debían trasladarse al máster, que era el espacio específico para ellas.

«Los profesores, sobre todo los de secundaria, dominan perfectamente los temarios, el qué han de explicar. El problema son las didácticas, el cómo trasladar esos contenidos y conseguir que resulten atractivos a los alumnos. En ninguna otra profesión se permitiría que ocurriera lo que ocurre con los maestros… ¿Se dejaría trabajar a un cirujano que admitiera que sabe qué hay que extirpar, pero que desconoce cómo hacerlo? ¿Y a un piloto de avión?», señalaba Peter Birch, coordinador de Política Educativa y Análisis de Sistemas de la Comisión Europea, en una conferencia en Barcelona en 2016[22].

Atendiendo al número y peso de estas materias, de todas las Facultades de Bellas Artes de las universidades analizadas tan solo una (UCM) ofrece una asignatura específicamente dedicada a la didáctica de las artes como asignatura obligatoria en el grado (en tercer año). En el resto, estas materias han sido relegadas a optativas (entre una y dos, dependiendo de la universidad) o han desaparecido: Vigo, Málaga, Valencia, Altea, Sevilla, Cuenca o Murcia no poseen ninguna asignatura de didáctica en el grado de Bellas Artes (7 de las 22 Facultades de Bellas Artes del país).

Si examinamos el ámbito departamental, el panorama es muy similar. Desde que un buen número de universidades españolas comenzaron su reestructuración en 2014[23] y redujeron su número de facultades y departamentos, muchos de los dedicados a la didáctica artística han sido fagocitados por otros con más peso (Escultura o Pintura). Los que se han salvado, como los de la Universidad de Granada o la de Sevilla, sobreviven por su capacidad de simultanear sus prácticas en varios grados (imparten asignaturas en el grado de Bellas Artes, grado de Educación Infantil y Primaria y Pedagogía Social, además de en varios másteres), y se definen como «departamentos con un proyecto que trata de seguir adelante en un medio hostil»[24]. En el ámbito de la Arquitectura (que, como hemos visto, es otra de las trayectorias cada vez más usuales del docente de materias específicas en secundaria), la didáctica (como asignatura o como departamento) es simplemente inexistente en todos los planes de estudios analizados.

En el campo de la música, los conservatorios, en su afán por formar instrumentistas e intérpretes, ponen en peligro la didáctica como una materia de interés más allá de una asignatura optativa.

Por lo tanto, aunque la tendencia está cambiando lentamente, el estereotipo del docente como artista de segunda división sigue sobrevolando los espacios artísticos, especialmente cuando se trata de la educación formal.

En lo referente al modelo de máster habilitante (MAES), espacio que se ha considerado específico para este tipo de prácticas, en los casi diez años que lleva ya en desarrollo, sin bien hay que destacar el cambio cualitativo y cuantitativo respecto al modelo precedente (CAP) −sobre todo en lo que respecta al número de horas y al hito que han supuesto, a nivel organizativo, los convenios de colaboración entre las Consejerías de Enseñanza de las diversas comunidades autónomas y las universidades para mejorar la simultaneidad entre la teoría y la práctica, y facilitar el acompañamiento profesional del alumnado−, también parece que se vislumbra como una idea coherente que agoniza por

22 Véase https://www.fbofill.cat/agenda/com-esta-la-professio-docent-europa-nova-recerca-comparada-de-35-estats.

23 Véase http://www.elmundo.es/sociedad/2016/06/16/5761a7ecca47411b678b4608.html.

24 Entrevista a Ricardo Marín.

Imagen conclusiva 11

DIDÁCTICA ARTÍSTICA APLICADA EN UN MEDIO HOSTIL



la falta de medios y estructuras garantistas de una implementación de calidad.

El mismo riesgo que amenaza al llamado «MIR educativo». La propuesta, elaborada por los decanos de 80 Facultades de Educación (sin contar con los sindicatos), fue rechazada en el Parlamento (PSOE, PNV y Unidos Podemos) el 8 de mayo de 2018, invitando a «un debate sereno» sobre la formación inicial del profesorado, la motivación, las estructuras de las prácticas o la preparación para nuevas competencias, como la orientación[25]. El germen de esta propuesta para cambiar la selección y formación de profesores surgió del CESED (Asociación Nacional de Estudiantes de Educación y Formación del Profesorado), e incluía otras mejoras del ámbito de la formación inicial, como «trabajar conjuntamente en la innovación educativa y establecer conexiones con las universidades para conocer las novedades de la investigación educativa», el incentivo «a los mejores para ser docentes» o la mejora de la calidad de las prácticas. El sistema actual que media entre la formación inicial y la praxis docente (el prácticum) no contenta ni al alumnado ni al profesorado. Este periodo del máster tiene una carga de 140 horas presenciales en un mismo centro que todos califican de insuficientes.

El 69 % del profesorado participante en el estudio considera que el principal aspecto que se debe mejorar en los planes de estudios que forman a los futuros y futuras docentes es favorecer la cercanía del estudiante al aula. En general, demandan incrementar el peso de este aspecto de la formación inicial con más prácticas (reales y artísticas) y durante más tiempo (la mayoría considera que los periodos actuales son muy cortos), priorizando la aplicación práctica de los contenidos teóricos. Se valora también la importancia de cuidar la calidad de esas prácticas para aproximar al alumnado universitario a los diferentes contextos profesionales en los que se tendrá que desenvolver y ayudarlo a enfrentarse a diversas realidades.

Las voces, tanto del profesorado como del alumnado, achacan a las políticas académicas universitarias la falta de reconocimiento de la importancia forma-

25 Véase http://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-psoe-unidos-podemos-rechazan-congreso-mir-ciudadanos-profesores-20180508195046.html.

tiva del prácticum, puesto que impiden garantizar el tiempo y la dedicación necesarios al alumnado en prácticas (tutela, seguimiento, coordinación con los supervisores de los centros educativos, evaluación, etc.). Esta reducción ha desvirtuado el carácter formativo del sistema y ha conllevado un forzoso deterioro de la experiencia del profesorado del futuro.

El diseño del deseado MIR educativo debería contar con la comunidad educativa para alcanzar un enfoque realista y consensuado, y también con medios para una implementación económica que lo torne sostenible. De lo contrario, corre el peligro de convertirse en un nuevo mecanismo de precarización de las condiciones laborales del profesorado.

Buscando cisnes negros: hacia la investigación y visibilización de referentes de posibilidad

Antes del siglo XVII ninguna persona residente en Europa había visto nunca un cisne negro y nadie creía que existiera. De esta manera, los primeros europeos que llegaron a Australia se llevaron una gran sorpresa al encontrarse por primera vez con los cisnes negros que allí habitaban. Desde entonces, el término *cisne negro* se ha usado como metáfora para referirse a cualquier hecho que, *a priori*, parece improbable pero tiene unas mínimas posibilidades de pasar y que, si sucede, tendrá consecuencias importantes y un gran impacto.

Del mismo modo, la existencia de docentes y de proyectos excelentes en/con las artes que hayan florecido dentro del sistema educativo formal es un hecho de vital importancia. Su filosofía y sus modos de hacer resultan fundamentales en un entorno reglado en el que los referentes son escasos. Se erigen como pieza clave en la capitalización de saberes situados y en las acciones formativas directas o indirectas que puedan llevarse a cabo. Pero… ¿cómo y dónde buscar cisnes negros?



Docentes excelentes implicados en/con las artes

La búsqueda comienza por promover la creación de una línea de investigación desde la formación inicial para detectar a profesores y profesoras excelentes que utilicen las prácticas artísticas en contextos educativos formales en estrecha colaboración con los centros educativos, analizar sus metodologías, realizar una compilación de sus prácticas y valorar y difundir estos referentes.

Es importante que esta colaboración se vertebre a través de las herramientas de investigación preexistentes en los centros universitarios (TFG, TFM, doctorados, etc.), contando con los propios centros educativos, como modo de promover el uso, la legitimación y la difusión de esos resultados en el propio ámbito universitario. Así será posible esa paulatina y deseable transformación de las prácticas artísticas y de las personas que las aterrizan en las aulas en modelos posibles, reales e inspiradores.

Proyectos, buenas prácticas y metodologías en la diana de la experiencia del futuro docente

Los proyectos de arte y escuela son un nicho de buenas prácticas y un imaginario de posibilidad. Acercarlos a los espacios y tiempos de experiencia directa e investigación del alumnado universitario permitiría que este se empapara de experiencias diversas y significativas relacionadas con las artes en el aula en una amplia diversidad de contextos.

Es importante detectar ejemplos de prácticas artísticas como herramienta educativa que atraviesa otras materias y que sirvan de referentes para los futuros y futuras docentes no especialistas. También es relevante que la selección contenga proyectos que vayan más allá del modelo estándar de aula. El respaldo a la educación contextualizada pasa por incentivar la colaboración con contextos diversos (centros rurales, hospitalarios o de formación profesional…) que enriquezcan en calidad y utilidad la experiencia del prácticum, de manera que se prepare a estas personas para el desarrollo de su labor docente en otros formatos y contextos educativos formales singulares. Podemos mencionar algunos ejemplos de calidad como *Los sonidos de la escuela rural* (Fundación Cerezales + el CRA Ribera del Porma de León) o *Inspirarte* (de la asociación Escénicas.org y desarrollado en el Aula Hospitalaria La Paz).

Mediante la articulación de una red que vincule estos espacios (prácticums de primaria, infantil y MAES) –y sus respectivos mecanismos de investigación y documentación de las experiencias (TFG, TFM, dosier de prácticas, etc.)– con los proyectos de arte y escuela que suceden en el horario lectivo promovemos la normalización de esas prácticas para el profesorado en formación y el aprendizaje de recursos y buenas prácticas de modo vivencial; también favorecemos la transferencia de esas prácticas a los centros en los que, en el futuro, desempeñen su labor educativa, al mismo tiempo que valorizamos, capitalizamos y visibilizamos estos proyectos y a sus agentes.

Impulsemos el arte en el aula con acciones concretas que normalicen y difundan una imagen positiva y realista de las prácticas artísticas, y del arteducador/docente como un perfil profesional digno, interesante y válido en los contextos educativos formales.

Considerar: apuntes para reflexionar sobre la oferta formativa a través de las artes



Cuando creíamos que teníamos
todas las respuestas, de pronto cambiaron
todas las preguntas.

Mario Benedetti[26]

26 Citado en González-Geraldo (2015).

El profesorado no es un ente homogéneo, es un grupo de personas de diferentes generaciones que desarrollan su actividad en contextos educativos profundamente dispares, con distintos intereses, expectativas y maneras de entender estos escenarios de formación (y, por lo tanto, de entender la propia praxis docente). Personas que se han forjado en su profesión desde diversas perspectivas pedagógicas y con distintos niveles de conocimiento de la realidad artística. Sus voces, que se alzan desde nuestras entrevistas, los perfilan como individuos con necesidades y deseos muy dispares en el ámbito formativo. Por lo tanto, resulta completamente fuera de lugar plantearse cuál es el sistema válido para su acompañamiento en sus (muy variados) procesos de aprendizaje.

La etimología del verbo *considerar* (del latín *considerare*) remite al mundo de la navegación. Derivado de *sidus* («constelación», «estrella») y de la familia de *sideral*, significa literalmente «examinar juntos atentamente las estrellas». Considerar era calcular juntos, mediante la distancia entre las estrellas y los astros, el camino que había que elegir. Como constelaciones, desplegamos los múltiples escenarios formativos a disposición del lector o lectora. Estos apuntes, reflejo de lo observado, escuchado, estudiado y analizado no solo sobre la oferta formativa, sino sobre el modo en que los agentes organizadores y los docentes la perciben, se disponen en una suerte de cartografía estelar en la que cada persona pueda observar las relaciones, los espacios y las prácticas que allí se extienden, y considerar dónde situarse y qué vía desea transitar. Una oportunidad para sentirnos nave y abrir espacios de diálogo y reflexión que nos ayuden a encontrarnos en este vasto escenario, a generar nuestros propios parámetros de medición y a tomar decisiones en torno a las órbitas que deseamos recorrer en cada momento de nuestras vidas, bien como usuarios o usuarias (docentes), bien como organizadores u organizadoras, trazando rutas coherentes para nuestras prácticas y para buscar nuestros próximos objetivos.

Desde una perspectiva de pensamiento herético (del griego *hairesis*, «elección libre»), la lectura de estos apuntes se entrega como una invitación a la navegación celeste de nuestro yo profesional entre la variedad de escenarios, docentes, agentes y circunstancias para el cuestionamiento, la reflexión y el posicionamiento.

Cuestiones preliminares

Legislación específica sobre desarrollo profesional docente

Estudios realizados por numerosos organismos internacionales coinciden en señalar que una de las claves para mejorar la calidad de la educación es mejorar las habilidades profesionales del profesorado; por ello, se han de organizar actividades de formación que contemplen la actualización de sus competencias didácticas y pedagógicas.

De las nueve recomendaciones formuladas en la 45 reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1996[27] (aún referente para la regulación de la educación en los diversos países participantes), tres estaban relacionadas con la contratación y formación de docentes, pues se comprende que sin su cooperación y participación activas es imposible lograr una mejora sustancial de la calidad de la educación. Desde entonces, la formación continua del profesorado recibe una importancia deliberada, aunque muchas de las tentativas de reforma de la educación efectuadas en estos últimos años han partido del supuesto de que estos se mostraban indiferentes e incluso hostiles a las modificaciones, y se han centrado en las cuestiones organizativas sin tocar el núcleo de la reforma: el proceso de aprendizaje en sí.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, entiende el aprendizaje del docente como una necesidad, por lo que establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. En este contexto se encuadra el célebre sexenio, un componente retributivo por formación permanente del profesorado que se percibe por acreditación cada seis años de servicio docente, en concreto, por su participación en actividades de formación (homologadas) con al menos una duración mínima de 100 horas. Estas formaciones homologadas pueden no solo provenir de la Administración, sino también de agentes externos. El procedimiento de homologación de las acciones

formativas intenta favorecer las relaciones con estos agentes formadores, así como diversificar y expandir la oferta formativa a efectos de cubrir las necesidades de perfeccionamiento y cualificación en las diversas áreas y funciones de los servicios públicos; pero, en la práctica, no es fácil para un organizador «no oficial» conseguir una homologación de este tipo, dado que no la puede solicitar el docente, sino el organizador, lo que dificulta mucho la homologación de los formatos híbridos o no específicamente dirigidos al profesorado como público objetivo principal.

El Plan de Formación del Profesorado del Centro como hoja de ruta

Según la normativa vigente[28], la participación en las actividades formativas programadas por los centros debe ser una consecuencia de los resultados de la autoevaluación o de las evaluaciones internas o externas que se realicen. Cada centro debe considerar la investigación y la experimentación del profesorado como un derecho y un deber, e incorporar los principios de colaboración, de trabajo en equipo y de coordinación entre el personal docente y el de atención educativa complementaria. Dicha normativa establece que el Proyecto Educativo de Centro debe incluir un Plan de Formación del Profesorado del Centro (PFPC). Se trata de un proceso en el que un centro determina qué actuaciones deben ser planificadas, desarrolladas y evaluadas para mejorar su acción educativa, basándose en un procedimiento de debate y colaboración entre el profesorado implicado, liderado por el equipo directivo y el responsable de Formación de cada centro. Este plan actúa como vínculo entre las necesidades del centro educativo y los agentes de la Administración encargados de facilitar esta formación.

Estas acciones deben estar determinadas en coordinación con el claustro y pueden plantearse en varios formatos, aunque todos ellos han de estar ligados a las formaciones homologadas por la Administración Pública. Esto significa que, como veremos detenidamente más adelante, muchos de los escenarios formativos existentes específicamente ligados a las prácticas artísticas –o con una importante presencia de ellas– quedarían fuera de este plan, ya que son impartidos por agentes externos y no están sujetos a esta homologación.

Según la normativa, el centro educativo deberá consensuar el diseño del PFPC en función de su realidad y circunstancias, atendiendo a ciertos criterios generales que propician y facilitan sus procesos de elaboración, como conceder el protagonismo y la capacidad de proponer esas acciones formativas al profesorado, garantizar la continuidad precisa para conseguir los objetivos propuestos o el deber de intentar dar soluciones a las situaciones problemáticas que se detecten en el centro y en la práctica docente.

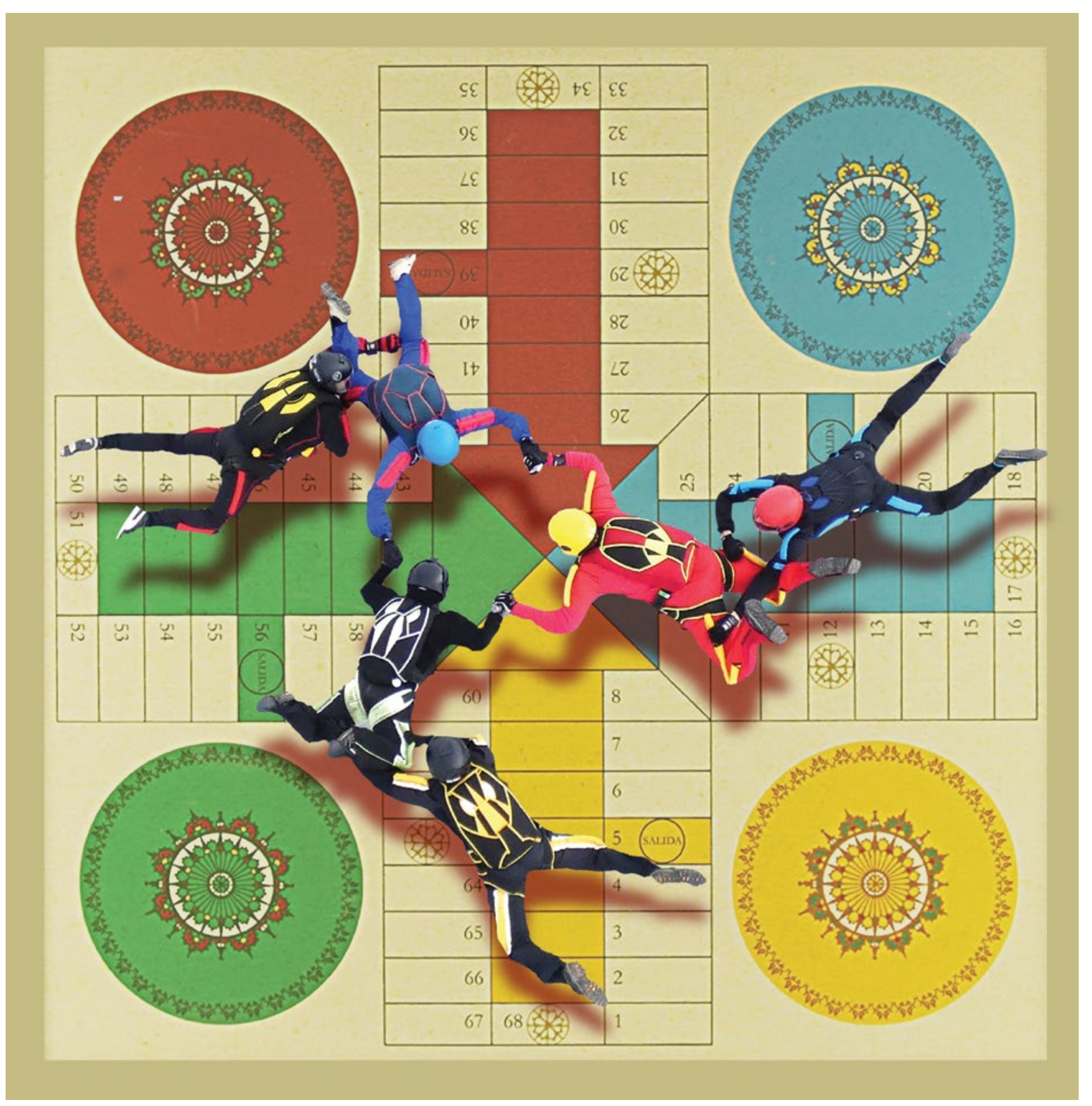
La adecuada elaboración de un PFPC conseguirá canalizar la demanda real de formación y facilitará el crecimiento personal del profesorado, al constituirse como documento o instrumento base. Por ello, el hecho de que los equipos directivos tengan un proyecto de centro claro y que las prácticas artísticas formen parte de él parece fundamental para que los docentes puedan formarse en estas metodologías. Y, para que esto suceda, parece innegable la necesidad de despertar el deseo y la conciencia de utilidad de estas prácticas en ellos.

Como ejemplo, algunos de los profesores y profesoras consultados critican que sus equipos directivos utilicen el PFPC como una herramienta selectiva que les dificulta (o incluso impide) realizar formaciones basadas en prácticas artísticas, al no atenerse a la línea del proyecto de centro que los acoge. La soledad de algunos de estos docentes (aislados en departamentos unipersonales) o la interinidad de otros hacen difícil que sus voces se puedan tener en cuenta a la hora de tomar este tipo de decisiones.

28 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Imagen conclusiva 12

DOCENTES CON UN PROYECTO DE CENTRO Y PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL CENTRO



Las prácticas artísticas y su aterrizaje en el aula: ideas para la posibilidad

La oportunidad de escuchar a un grupo limitado del profesorado que cree en las prácticas artísticas y en su aplicación en el aula es el mejor mecanismo para detectar sus necesidades.

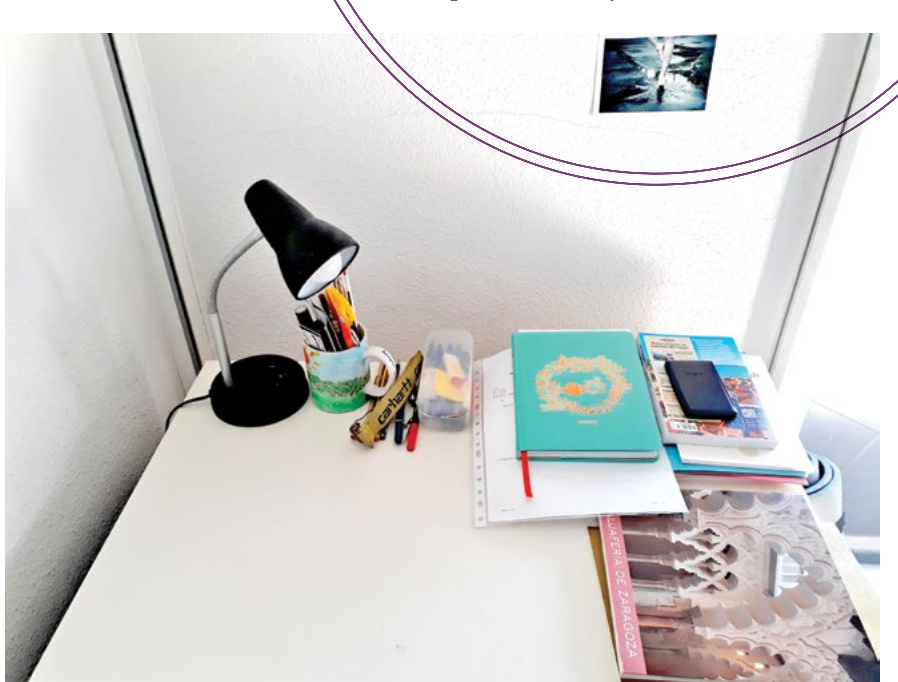
Pese a nuestra convicción de la pertinencia de las prácticas artísticas como una metodología útil y significativa, hemos querido preguntar al grupo de docentes participantes en el estudio por su interés en estas prácticas como herramienta educativa: el 100 % considera interesante la formación en prácticas y metodologías artísticas para abordar su praxis; el 92 % afirma usar o haber usado en algún momento las prácticas artísticas en su ejercicio docente, y el 70 % manifiesta usarlas de manera habitual.

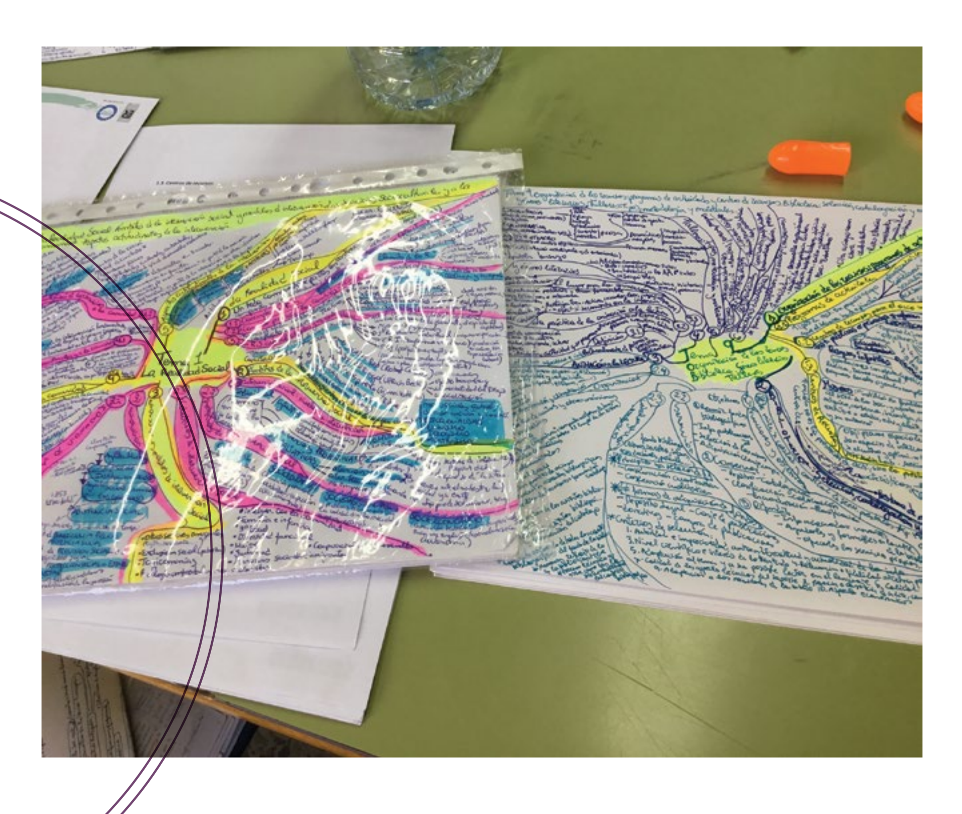
Dado el elevado número de docentes implicados en procesos artísticos en el aula que han participado en este estudio, hemos querido comprender a través de sus voces qué aportan estas metodologías a los procesos de aprendizaje y qué esperan de los escenarios formativos, con el deseo de comprender mejor sus carencias, intereses y deseos.

En paralelo, en las imágenes presentamos las propuestas del profesorado sobre sus mesas de trabajo. Las fotos de estos espacios, facilitadas por las personas participantes en un ejercicio creativo y personal, son el fondo para plantear sus demandas, basadas en su experiencia como usuarios y usuarias de esos escenarios formativos.[29]

Hay bastante desconocimiento por parte de la sociedad y también por parte de los agentes culturales de la labor del profesorado, y viceversa. Creo que la comunicación entre instituciones culturales y profesorado es clave.

Elena Zapata,
gestora cultural y docente de secundaria





Es necesario plantear la posibilidad de generar comisiones artístico-pedagógicas por zonas en los medios rurales.

Beatriz Luaces,
docente de formación profesional



Creo que sería interesante que estos cursos tuviesen un formato de seminario en el que, partiendo de un proyecto, cada profesor participante fuese simultáneamente desarrollándolo en su centro. Algo más próximo a un grupo de trabajo...

Xoán-Xil López,
docente de materias artísticas

- **Transformación.** El profesorado se muestra convencido de que los niños y las niñas entienden y asimilan profundamente los lenguajes artísticos, y que estos provocan una transformación positiva del alumnado a nivel individual y grupal. Aunque sus resultados sean progresivos, influyen en la persona, en su conducta y en sus relaciones con los otros, así como en su futura labor profesional. Además, esta transformación no solo incide en el alumnado, sino también en el propio docente, que encuentra una razón y un sentido profundo a su trabajo.

- **Motivación y conexión.** El profesorado encuestado expone que las prácticas artísticas lo ayudan a conectar profundamente con el alumnado, favorece la motivación y la atención, y fomenta que ambos disfruten más del aprendizaje.

> Las artes me ayudan a conectar profundamente con mi alumnado, transformándolo y transformando las relaciones entre nosotros.
>
> Carmen Guaita, escritora y maestra de primaria

- **Reflexión crítica.** Los docentes ponen en valor la importancia de esta metodología como medio para incentivar la reflexión crítica y el pensamiento creativo en el aula, así como para reflexionar sobre su propia praxis.

> Crear es lo que te da ese punto incómodo que te permite estar activado continuamente, repensando las cosas, y no tirar de un manual en el que todo va dado. La educación que vale es la educación crítica y la reflexiva, que planta cara cuando es necesario.
>
> Adolf Murillo, artista y docente de Educación Musical

- **Transversalidad.** El profesorado afirma que estas prácticas le otorgan la posibilidad de trabajar diversas competencias con el alumnado y de investigar nuevas formas de presentar los contenidos. Es relevante ver cómo más de un 30 % las aplica en otras asignaturas como especialistas o docentes de esas materias no artísticas (aunque, a veces, con la colaboración de otros docentes de artísticas o con artistas en residencia). Algunas de las materias señaladas son Inglés, Lengua, Ciencias, Historia y Geografía.

  Algunos de los y las docentes consultados consideran que existe una clara relación entre los contenidos de estas materias y ciertas prácticas artísticas contemporáneas, por lo que les resulta coherente trabajar conectándolas. Estas metodologías aportan un punto de vista diferente a los contenidos de cada asignatura y permiten acercarse a los supuestos teóricos desde la creatividad, así como tratar temas complejos de manera práctica, lo que fomenta la interdisciplinariedad y la innovación.

  Quienes afirman haberlas aplicado en otras asignaturas apuntan al desconocimiento de estas metodologías y a la falta de tiempo como los factores que más contribuyen a no atreverse a aplicar estos procesos en el aula fuera de las asignaturas designadas para ello y expresan su deseo de seguir creciendo en este aspecto.

- **Referentes reales.** Existe un unánime interés del docente por conocer referentes (tanto personas como metodologías) y experiencias exitosas que le sirvan de espejo.

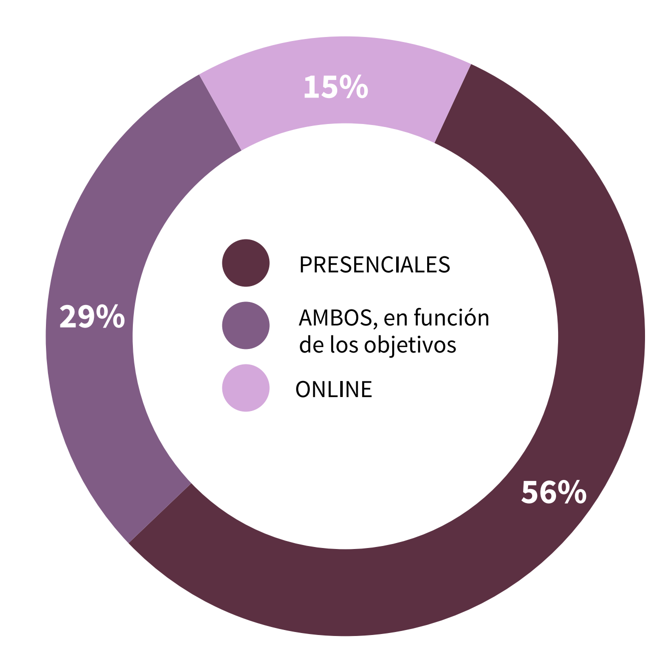
> Deseo encontrar experiencias reales que hayan tenido éxito y que pueda adaptar para favorecer el aprendizaje de mis alumnos y alumnas. Quiero más práctica y menos teoría.
>
> Marta Marfany, maestra de primaria

- **¿Presencial u *online*?** Más de la mitad del profesorado (56 %) prefiere el formato presencial (gráfico 6). Aunque muchos reconocen aceptar y utilizar puntualmente lo telemático, las razones de esta preferencia estriban, principalmente, en una concepción de lo presencial no solo como espacio formativo, sino también como espacio de encuentro e intercambio donde nutrirse, cocrear y experimentar la sensación de pertenencia. Se valora mucho la interacción física, el aprendizaje desde la experiencia y el trabajo de grupo.

> El trabajo del docente es muy solitario y requiere de espacios para encontrarse y compartir.
>
> Tanit Lagüéns, docente y arteducadora

Gráfico 6

PREFERENCIA DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS



Cabe destacar que varias de las personas participantes han incidido en la necesidad que tienen los docentes destinados en las zonas rurales (muchos de ellos en situación de interinidad) de acceder a estos escenarios presenciales, pero, ante la dificultad que entraña, acaban decantándose por los formatos *online*.

Un 29 % del profesorado consultado parece aprovecharse de la oferta de ambos formatos en función de los objetivos perseguidos, valorando mucho el *feedback* y el encuentro de los presenciales, así como la flexibilidad de horarios y la apertura a la oferta internacional que ofrecen los escenarios *online*, en los que reconocen aprender menos que en los presenciales. El mayor inconveniente de estas formaciones *online* parece residir en que los sistemas telemáticos no permiten devolver las informaciones interpersonales no verbales con la necesaria calidad, lo que disminuye mucho el valor de este tipo de relación/clase.

Para poder involucrarse más en esos procesos de formación e investigación, el profesorado solicita que la formación se pueda hacer en horario lectivo. Se pide que los centros faciliten esa tarea y que, durante ese tiempo, le permitan posponer las tareas burocráticas o que faciliten desdobles de profesorado para la formación incrementando los recursos humanos. Por su parte, los agentes sugieren tiempos de ida y vuelta en el aula para poder centrarse en la investigación con unos tiempos más pausados y apuntan la necesidad de incrementar la presencia del profesorado de educación formal (tanto de ponentes como de observadores) en los escenarios propios de la investigación (congresos, encuentros de arte y educación, etc.), que a menudo tienen lugar en horario lectivo.

- **Comunicación.** La limitada difusión y accesibilidad a la información de los escenarios formativos generales y específicos parece consumir el tiempo de estos docentes, que solicitan poder buscar toda la información de interés para su formación continua en un solo *site*, una suerte de «catálogo» audiovisual de recursos de formación en el que estén presentes todos los agentes que pueden aportar al aprendizaje del profesorado.

Constelaciones / Territorios

Formas de acción profundiza en los siguientes escenarios clave:

- La formación propuesta por los organismos públicos en materia artística/cultural.
- La formación propuesta por otros actores, especialmente por los procedentes del mundo de la cultura (museos, orquestas, fundaciones, etc.).
- El heterogéneo paisaje creado por las diversas iniciativas de formato horizontal que han generado, de manera más o menos informal, los propios profesionales en forma de redes de docentes, grupos de trabajo, intercambio o investigación, y proyectos o redes híbridas que implican a agentes del arte y la educación de procedencias y perspectivas muy diversas.
- Las sinergias existentes entre todos ellos.

Aunque es difícil establecer generalizaciones –dada la enorme disparidad de enfoques, recursos y estructuras englobados en cada categoría–, este estudio desea ahondar en las diversas interpretaciones, usos e iniciativas reflejados dentro de cada grupo, para señalar, posteriormente, sus semejanzas y peculiaridades.

Con este análisis desde una perspectiva comparada, además de dar a conocer qué está sucediendo en la formación artística y cultural del profesorado –principalmente en cuatro regiones del territorio nacional–, pretendemos aportar luz sobre otros temas fundamentales para comprender la implicación variable de los docentes en este ámbito concreto y su relación con el ejercicio de su labor pedagógica, sugiriendo propuestas para lograr un estímulo más efectivo de este incalculable capital humano y de sus procesos de acompañamiento.

Por eso nos hemos decantado por una categorización muy básica en función del organismo organizador de la formación (Administraciones Públicas, otros agentes del arte y la educación, profesorado y otros) para abarcar la máxima heterogeneidad posible de recursos. Analizaremos diversos aspectos de las experiencias que se integran en cada uno, como la presencia (en cantidad y calidad) de las prácticas artísticas en su oferta, el enfoque y el modo de abordarlas, el formato, los recursos destinados o los retos y objetivos a futuro que manifiestan estos organizadores, para tratar de encontrar claves comunes que impliquen buenas prácticas y que puedan favorecer el enriquecimiento y la coherencia de la experiencia de aprendizaje en la mayoría de estos escenarios.

Red de recursos estatales dependientes de las Administraciones Públicas

DIAGNÓSTICO ESTRUCTURAL

La Administración Pública oferta al docente experiencias de aprendizaje gratuitas y homologadas (con reconocimiento de créditos) que, además de ser baremadas en procesos de oposición y concurso de traslados, acreditan para la obtención del complemento retributivo de formación permanente (sexenios) al profesorado de la escuela pública. El profesorado de la escuela concertada o privada también puede acceder a estas formaciones, aunque no se le reconozca a nivel retributivo y carezca de prioridad en la inscripción (de ahí su baja participación en esta clase de experiencias).

Resulta llamativo comprobar cómo, pese a ser la formación más fácil de obtener y la que más beneficios administrativos genera, no es en absoluto la más demandada por el profesorado consultado (respecto a las artes), que la destaca como una formación demasiado básica y la relega al sexto lugar en interés (por debajo de la ofertada por agentes culturales, fundaciones y asociaciones, proyectos, lecturas, redes entre docentes, etc.). Solo un 28 % de las personas encuestadas reconocen acudir a este recurso de manera habitual (*online* o presencialmente).

Las características de todas las actividades de formación del profesorado están reguladas, y cada comunidad autónoma establece unas líneas de acción de carácter anual (llamadas líneas prioritarias) en las que se enmarcan las actividades formativas para vertebrar la formación permanente del profesorado.

La programación de las actividades del PFPC se desarrolla en los centros territoriales (CTIF, CEFIRE territoriales, CEP…) y en algunos centros singulares, como el Centro Regional de Innovación y Formación Las Acacias (que da servicio a toda la Comunidad de Madrid), o los centros específicos de área (Centros de Formación Ambiental, Centros de Humanidades, CEFIRE Específic d'Àmbit Artisticoexpressiu, etc.). Por su parte, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación, es el que aborda más directamente la competencia digital.

En la actualidad, la oferta formativa general consiste en una variedad de cursos en diversos formatos, desde experiencias totalmente presenciales –cursos, talleres, tutorías, seminarios, visitas a otros centros o aprendizaje entre iguales– hasta totalmente *online* –experiencias masivas y en abierto (MOOC), nanoexperiencias (NOOC), experiencias a tu ritmo (SPOOC), Edupills, píldoras de formación y recursos en línea–, así como semipresenciales. Recientemente, la tendencia generalizada se decanta hacia los formatos híbridos.

Los asesores y asesoras se encargan de la gestión, coordinación y diseño de las experiencias formativas, y abarcan, generalmente, niveles formativos (infantil, primaria, secundaria…) o áreas generales de conocimiento que se corresponden con las materias de los currículos (Matemáticas, Humanidades, Ciencias…, con escasa presencia específica de las artes).

Los problemas para abordar las artes como una herramienta transversal comienzan, por lo tanto, en la propia estructura, que no está preparada para facilitar metodologías artísticas a otros niveles o áreas de conocimiento. Estas iniciativas pasan por promover estas líneas de trabajo en los departamentos no artísticos con la ayuda de sus asesores, para que a su vez sean ellos los que favorezcan la formación y la integración de estas prácticas en los centros.

En este sentido, sobresale el CRIF Las Acacias, que tiene la peculiaridad de ser el único centro regional dentro de la Red de Centros de la Comunidad de Madrid. Frente a la estructura habitual por asesorías, este centro cuenta con ocho departamentos singulares, con una intencionalidad transversal: Educación Ambiental, Formación Profesional, Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), Lenguas Extranjeras y Proyectos Europeos, Orientación y Diversidad Escolar, Organización Escolar (que aborda la formación de equipos directivos), Educación Infantil y Expresión Artística (estos dos últimos, únicos también en toda la Red de Centros de la Comunidad de Madrid). En esta estructura se entiende que las prácticas artísticas se pueden aplicar a todos los niveles y áreas de conocimiento; además, su labor se apoya en el grupo de «formación transversal», que se reúne una vez por semana para compartir sus observaciones no solo del funcionamiento de los centros, sino también de los movimientos que están teniendo lugar en la región y en los grupos de mapeo que detectan buenas prácticas.

Destaca igualmente por su singularidad –no solo en la Comunidad Valenciana, sino en todo el panorama nacional– el CEFIRE Artisticoexpressiu, de reciente creación, que abarca áreas vinculadas a las materias artísticas curriculares (Artes Plásticas/Visuales y Música) y, también, Educación Física, Artes Escénicas y Audiovisuales; cuenta con asesores y asesoras en el resto de los centros territoriales, lo que muestra una clara apuesta global por las artes del Gobierno territorial de la Comunidad Valenciana.

Todo esto evidencia que cada vez se están explorando iniciativas más novedosas, de acuerdo con las recomendaciones del informe de Eurydice *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*[30] (2015), que propone ofrecer «actividades más colaborativas y de ayuda entre compañeros, menos estructuradas, desde la base y con posibilidad de apoyo de las TIC».

Los agentes coinciden en que, pese a la clara tendencia hacia la formación presencial manifestada por el profesorado consultado en nuestro estudio, el éxito real de sus demandas formativas se encuentra en la formación en línea o en los formatos mixtos/semipresenciales, cuyas plazas se cubren a una velocidad de vértigo y en los que siempre hay lista de espera. La explicación de esta paradoja puede tener varias lecturas: el formato *online* es más sencillo de adaptar al horario extraescolar, el propio porcentaje de formación *online* (que alcanza casi un 80 % de la formación que se oferta) y la calidad de estas experiencias o, al menos, la imagen que el profesorado tiene de ellas.

También coinciden en las dificultades para su difusión. Los cauces oficiales resultan, por su dimensión, lentos; y, a tenor de lo que manifiestan los usuarios y usuarias, insuficientes y poco accesibles. Existe una dificultad endémica que tiene que ver con la propia vía de contacto del docente: la mayoría de esta información se envía a los centros educativos, donde muchas veces acaba siendo tratada como *spam*, por lo que no llega al profesorado. Ante esta situación, entidades como el CEFIRE Artisticoexpressiu han optado por hacer de las redes sociales la principal vía de difusión de sus propuestas, en especial Twitter y Telegram.

RECURSOS

El Gobierno invirtió 2,7 millones de euros en 2018 para abarcar las acciones dependientes del Ministerio de Educación (Programa 321N). Esta partida presupuestaria cubre específicamente, además de la Red de Centros de Formación del Profesorado, los cursos de verano del INTEF, congresos y jornadas educativas, las estancias profesionales y otras acciones para promover la dimensión plurilingüe de la enseñanza. Las partidas económicas para cursos de reciclaje profesional más dotadas son estas últimas, destinadas a los programas de fomento de inmersión lingüística y bilingüismo (tanto por el Ministerio de Educación como por las comunidades).

Sin embargo, el sector de Enseñanza de FeSP-UGT denunció en un comunicado que, a pesar del «ligero incremento de la partida dedicada a la Educación en los Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2018 –un 2,96 % más hasta los 2600 millones de euros–, el Programa de Formación Permanente del Profesorado ha disminuido en 50 millones de euros frente a los 52,33 millones de euros de los presupuestos de 2011, lo que supone un 94,83 % menos».

30 Véase en http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/02/Laprofesiondocenteeneuropa_1.pdf.

Respecto a la inversión de las Consejerías de Educación de las diversas comunidades autónomas, comprobamos que las cantidades destinadas a la formación permanente del profesorado son bastante similares, no así el territorio al que dan servicio. Por ejemplo, los 34,4 millones de euros[31] que invirtió Andalucía en 2018 (un 5 % más que en 2017), repartidos entre los 32 centros del profesorado de la comunidad y entre los programas de calidad de la enseñanza, dieron servicio a 120 098 personas en una extensión territorial de 87 268 km². Sin embargo, el Programa de Calidad de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid, dotado con un total de 41 894 342 de euros para abordar el Plan de Formación del Profesorado y el Programa Bilingüe, se implanta en cinco centros territoriales (CTIF) más tres regionales de carácter singular (CRIF Las Acacias, Centro de Formación Ambiental y Centro de Intercambios Escolares) para servir a 96 076 personas en total[32]. Cada uno de estos centros están, por lo tanto, considerablemente mejor dotados que los centros andaluces.

Uno de los Gobiernos que más ha invertido en este sentido es el Gobierno valenciano, que ha ampliado el presupuesto un 133 % desde 2015 para esta tarea, pasando así de los 9 millones de euros del anterior Gobierno a los 21 millones de euros para el curso 2017-2018. Esta fuerte inversión ha permitido la ampliación de los CEFIRE de 9 a 18 centros.

DIAGNÓSTICO PROPOSITIVO

La crisis económica, los cambios estructurales y legislativos, y la digitalización han limitado mucho la calidad y cantidad de experiencias artísticas en la oferta general de los centros territoriales. En los últimos años, se ha tendido a incrementar el peso y la dotación presupuestaria en la enseñanza de idiomas, el desarrollo del profesorado en las TIC y la formación en torno a lo emocional (*mindfulness*, ciberacoso, educación emocional, etc.) frente al resto de los ámbitos de conocimiento.

En el formato habitual de centro de formación del profesorado, las artes están limitadas y tienden a diluirse junto con otras materias a manos de los «asesores de humanística», que tienen una formación y unos intereses muy variables respecto a las artes. Cada asesor o asesora especialista o centro establece unas líneas de actuación básicas basadas en sus propios criterios y conocimiento del contexto, y se observa un panorama muy desigual en cuanto a filosofías, recursos y maneras de aplicar las normativas y de entender su labor.

En este marco, algunas propuestas vinculadas a las TIC han permitido, en los últimos años, el desarrollo de formaciones muy interesantes. Es el caso del CRIF Las Acacias, en el que la filosofía de lo procesual como medio de aprendizaje a través del arte está presente en muchas de las experiencias ofertadas, como LÓVA, *Soundpainting, Iniciación a las tecnologías educativas para el aula de Música* o *El arte como forma de conocer y de enseñar* (esta última propuesta, iniciada en el curso 2017-2018, trabaja con artistas, teóricos y teóricas del arte, programa visitas a espacios como Arco, el Museo Reina Sofía o estudios de artistas, y desarrolla una metodología por proyectos cuyo resultado desemboca en un trabajo final que se exhibe de forma colectiva).

/ HACIA LA TRANSVERSALIDAD

El profesorado consultado manifiesta un interés especial por formaciones en torno a la videocreación en el aula, el teatro y la educación corporal, pero todo ello desde una visión transversal que le permita su aplicación en diversas asignaturas.

Siguiendo esta estela ya se están realizando algunos proyectos formativos de interés como *Intervención artística en espacios escolares* o *Aprendizaje cooperativo*, impartidos en el CRIF Las Acacias, el cual requirió para su desarrollo la colaboración de tres departamentos diferentes y reclamó al profesorado la participación en equipos de, al menos, tres personas. Para estas propuestas se ha contado con colectivos como Basurama o Pedagogías Invisibles. Con esta filosofía, esta asesoría también ha facilitado proyectos demandados por otras áreas o promovidos para ellas, como el taller de teatro foro de Cross Border Project, lanzado desde el Departamento de Orientación para trabajar problemas de convivencia y resolución de conflictos, y que llevan realizando ya dos años.

La oferta del CEFIRE también está plagada de ejemplos positivos que inciden especialmente en la transversalidad como medio para popularizar estas prácticas en el aula que muestran las posibilidades y herramientas necesarias para un profesorado menos iniciado. Su alianza con el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana parece haber marcado una línea clara de actuación.

Arts or Crafts? Más allá de la manualidad es una formación que pretende dar apoyo en las clases de plástica en inglés y abordar el problema que se está generando en cuanto a la calidad de esta asignatura en primaria desde los programas de bilingüismo, casi siempre impartidos −como hemos comprobado− por especialistas en Lengua Extranjera. Estas formaciones semipresenciales, que cuentan con formadores de calidad (como Jodie Dinapoli, Elizabeth Carrascosa o Arquikids), tratan de dotar de visiones y herramientas didácticas al profesorado de *Arts & Crafts*, tanto desde el punto de vista del contenido artístico como del lingüístico.

En esta línea también destacamos *Transversalia*, un formato comisariado por la artista, docente e investigadora cultural Clara Boj que busca potenciar y generar un alcance mayor en las transformaciones que se están realizando en el ámbito de la educación artística mejorando el conocimiento que tiene el profesorado sobre el arte actual como forma de implementarlo en su labor educativa con los jóvenes. Aunque esta propuesta está especialmente dirigida a docentes de secundaria, es inclusiva a docentes de otros niveles y materias interesados en nuevas aproximaciones al conocimiento desde el arte. Además de la parte presencial, esta propuesta se extiende, reactiva y enriquece mediante transversalia.net[33]; desarrollado por el Consorci de Museus en 2014, se trata de un recurso *online* que ofrece numerosas unidades didácticas sobre cuestiones como la igualdad de género, la salud, el medioambiente o el consumo que se trabajan a partir de las obras de diferentes artistas.

Otro ejemplo destacable es *El arte como recurso educativo*, la única formación presencial en artes del INTEF dentro de los cursos de verano dirigidos al profesorado de todo el territorio nacional, en convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y codirigido por Ana Moreno (coordinadora general de Educación del Museo Nacional del Prado) y Ana Andrés (educadora del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza que también está a cargo del programa *Musaraña*). Esta experiencia tiene una fase presencial y otra en red, y se promueve el desarrollo de un trabajo por parte del profesorado que luego es compartido en la plataforma del INTEF como recurso *creative commons.*

Si bien estos ejemplos se consideran buenas prácticas, es necesario resaltar que su marco temporal suele ser muy limitado y limitante, lo cual merma la posibilidad de un aprendizaje pausado y afianzado.

La rigidez de estas estructuras a la hora de optimizar los recursos a veces choca frontalmente con lo que el profesorado y los propios agentes artísticos colaboradores entienden como formación en profundidad.

> Suele haber conflicto entre lo que te pide el centro de formación y lo que podemos ofrecer nosotros. En ocasiones te piden que des «un poquito de todo», que para nosotros es mucho de nada, porque entonces se queda en una experiencia recreativa en la que los participantes no salen comprendiendo las metodologías.
>
> Lucía Miranda, directora de Cross Border Project

/ *JOB SHADOWING*

Otros formatos que están comenzando a emerger, con carácter experimental, son los que se basan en la filosofía del *job shadowing* (técnica de aprendizaje por observación o periodo de observación profesional), que, si bien no son específicos en prácticas artísticas, poseen un gran potencial para el aprendizaje de metodologías *peer to peer*. El formato suele contar con una fase presencial, una fase de visita pedagógica de observación en una escuela acogedora, la implementación de la práctica observada en el centro visitante y una sesión final de intercambio de buenas prácticas.

Como ejemplo encontramos *Escuelas mentoras*, puesto en marcha en 2018 en coordinación con todos los CEP de la Consejería de Educación de Andalucía, un espacio abierto de intercambio y comunicación de experiencias docentes contextualizadas en los propios centros educativos públicos de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional.

Con la misma filosofía, pero ampliada a escala internacional, el INTEF ofrece las *Estancias profesionales*: intercambios profesionales y culturales entre centros y docentes de países europeos. El profesorado seleccionado puede realizar estancias de dos semanas en centros educativos de Alemania, Austria, Francia, Reino Unido, Suiza, Países Bajos, Portugal e Italia para conocer diferentes sistemas educativos y fórmulas de organización y gestión de centros, además de para ampliar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o en una lengua extranjera. Pero los costes de todas las actividades implicadas (transportes, sustituciones, materiales, etc.), que deben asumir las escuelas participantes, son un obstáculo para el docente que no tiene el apoyo de su equipo directivo. Desde el Plan de Transformación Digital Educativa se ha planteado extender la iniciativa al ámbito nacional en el marco del proyecto *Experiencias educativas inspiradoras*[34], un recurso que recoge experiencias que hayan resultado de interés y que hayan ayudado a transformar un centro educativo o un territorio.

31 Datos provenientes de «La Educación en Andalucía. Datos y cifras de la educación 2017-2018» y «Presupuestos Generales 2018», Junta de Andalucía. Ambos disponibles en www.juntadeandalucia.es.

32 Datos provenientes de «Datos y cifras de la educación 2017-2018» y «Presupuestos Generales 2018», Comunidad de Madrid. Ambos disponibles en www.madrid.org.

Aun entendiendo las limitaciones de estos formatos, en general se echa en falta la presencia de tiempos más pausados (las formaciones abarcan una media de 20 horas), de una tutorización efectiva y un acompañamiento en la implementación de esa práctica (que queda a expensas de la comunicación individual entre las personas participantes si lo desean), así como una mayor visibilización o difusión de los resultados de estas experiencias.

Sería necesario un trabajo de mapeo de las experiencias artísticas en escuela y una categoría específica para facilitar al docente la búsqueda de centros que trabajen en el ámbito nacional o europeo con el arte como elemento clave. Y si quisiéramos llevar la experiencia más allá, extender las estancias formativas a las instituciones culturales (Área de Educación) mediante acuerdos de colaboración impulsaría el contacto del profesorado no especialista con el ecosistema cultural y artístico partiendo de un proyecto que busca en ello posibilidades educativas con beneficio para ambas partes.

/ JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE

Otras iniciativas más discretas, pero con un gran potencial, son las jornadas de innovación docente, como las que desarrolla el CRIF Las Acacias. Cada año al final del curso, y en un formato de dos o tres días, se realizan más de cien actividades (ponencias de 20 min, presentaciones en formato PechaKucha, galería de proyectos, *performances* y actuaciones, etc.) seleccionadas por convocatoria y presentadas desinteresadamente por profesores y profesoras que desean compartir sus prácticas con otros docentes para recibir un *feedback* y, quizá también, un poco de legitimación.

En esa misma línea, aunque en un formato más reducido (3 horas y media), como iniciativa más específica tenemos la jornada «Experiencias y proyectos artísticos en centros educativos de la Comunidad de Madrid», un encuentro anual para dar a conocer las experiencias de docentes que han participado con su alumnado en actividades o proyectos colaborativos en torno a la música, el cine, el teatro, la danza y las artes plásticas.

Aunque resulta indiscutible la capacidad de estos formatos para crear redes y visibilizar referentes dentro de la educación formal, su duración es demasiado reducida para que los asistentes puedan comprender de manera profunda cómo implementar esas experiencias exitosas en sus aulas. Sin embargo, sí supone el lugar idóneo para las entidades financiadoras o los investigadores que busquen docentes y proyectos excelentes a los que apoyar o visibilizar.

La «soledad del corredor de fondo» solo se puede paliar creando red y promocionando encuentros que mantengan la motivación del profesorado y que le permitan intercambiar recursos, ideas e inspiración.

Más allá de la presencia del arte, estas experiencias demuestran una asesoría implicada, permeable a la escucha y reflexiva que parece encontrarse en el camino de la experimentación en cuanto a formatos y contenidos, y que ha comprendido la importancia del equipo directivo como aliado, y la del docente, como capital humano imprescindible para la transformación educativa.

/ RECURSOS Y BUENAS PRÁCTICAS *ONLINE*

Las formaciones y recursos cien por cien *online* presentan muchas ventajas organizativas: llegan a todo el mundo, permiten una participación sin límite casi a coste cero a partir de su creación y son reutilizables año tras año. En cuanto al profesorado, aportan –como hemos visto– una enorme flexibilidad, lo que favorece su demanda. Las artísticas son muy limitadas en todos los organismos de esta categoría que hemos analizado, quizá porque la propia materia que nos ocupa no encaja con comodidad en el uso de este tipo de formato.

En muchos de los organismos territoriales encontramos, como recurso básico, ejemplos de portales de «buenas prácticas». A ellos se pueden sumar los centros que destaquen como referentes para el resto de la comunidad educativa en alguna área, preferentemente los que sobresalen en innovación y modernización educativa. Los contenidos educativos suelen estar organizados de acuerdo al currículo y preparados para su descarga o uso directo por el profesorado y alumnado.

Estos espacios web tienen un doble objetivo: por un lado, poner al alcance del profesorado una herramienta para encontrar prácticas educativas de éxito y, por otro, dar a conocer las buenas iniciativas y experiencias que se realizan en los colegios e institutos. Pero, aunque estas iniciativas sean indudablemente necesarias –sobre todo para visibilizar proyectos desarrollados íntegramente por docentes de educación formal en los que las metodologías artísticas tienen un protagonismo importante–, lo cierto es que la propia estructura de estos portales, en general, no permite encontrar proyectos que trabajen desde las artes con facilidad y la sensación de los usuarios es que la navegación resulta complicada. Para aprovechar todo su potencial necesitarían una inversión de recursos en *sites* más visuales, así como alimentar estos portales con contenidos específicos (recursos metodológicos prototipados, píldoras de vídeo, etc.) que los convirtieran en una herramienta efectiva para el profesorado que quiera consultarlos.

Un ejemplo más trabajado en este sentido es *Colabora 3.0*, un recurso creado por la Junta de Andalucía como lugar de participación y punto de encuentro entre docentes que vayan a participar en proyectos de formación en centros. Este recurso posee una línea específica de «Arte, Cultura, Sociedad y Patrimonio». En él, el profesorado puede encontrar información de interés y compartir opiniones, experiencias o dudas de carácter general. A su vez, ofrece un espacio para compartir ideas, experiencias e información interesante relativas a la temática elegida en los proyectos.

Otro formato aterrizado de recursos *online* que explora en la actualidad el INTEF es Edupills, una aplicación gratuita para móviles para la microformación. Los cursos o píldoras, de unas 3 horas de duración, abordan un aspecto muy específico para poder aprender en cualquier lugar (por ejemplo, «El blog en el aula como herramienta colaborativa» o «Elabora un guion de videotutorial para YouTube»). Cada píldora educativa que completa el usuario es un logro que contribuye a desarrollar un determinado indicador del marco de competencia digital.

También queremos destacar los recursos audiovisuales y las guías del proyecto *La aventura de aprender* (LADA)[35] enfocadas hacia las prácticas colaborativas. Estas guías son fruto de la colaboración entre el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y el programa de la televisión pública *La aventura del saber*. La ejecución del proyecto, coordinado por Antonio Lafuente (CSIC) con la ayuda del equipo de MediaLab-Prado, se ha desarrollado en estrecha colaboración con José Miguel Sancho (jefe del Área de Recursos Digitales del INTEF) y con todo el equipo de televisión dirigido por Salvador Gómez Valdés. La propuesta trata de identificar nuevos contenidos que pongan en valor la emergencia de comunidades de aprendizaje y de darles un formato replicable en otros contextos como el aula mediante unas guías escritas por los propios agentes generadores de esos contenidos (artistas y agentes culturales, asociaciones, comunidades, etc.).

Si bien no ofrecen una categoría específica en materias o metodologías artísticas, el arte está muy presente en muchos de estos recursos, fácilmente identificables y aprovechables. No se trata de recursos específicos para la formación reglada o desde la misma, pero su potencialidad en este sentido es evidente. Sin embargo, tras haber detectado el escaso uso que el profesorado hace de estos recursos, parece necesario, por un lado, difundir las herramientas ya desarrolladas y, por otro, un acercamiento más expresamente definido hacia el profesorado de formación reglada que reactive estos materiales en un formato presencial y los enmarque en el campo de la posibilidad.

El profesorado consultado demanda la creación de recursos con calidad y usabilidad; también, la creación de espacios que visibilicen ejemplos que se basen en experiencias reales y la oferta de modelos prácticos. Los referentes no se limitarán solo a personas, sino también a centros educativos. El formato *Magnet* parece despuntar como interpelador para crear un efecto contagio.

> Desde la Administración responsable de Educación deberían abrirse canales de calidad y accesibles que ayuden a compartir conocimientos y experiencias sobre buenas prácticas en educación artística, para el aprendizaje compartido, pero también como reconocimiento moral y social a la labor del profesorado excelente, una visibilización del esfuerzo y de los logros.
>
> José Pastor Arnau, maestro de primaria de Educación Musical

/ HACIA LA AUTONOMÍA: SEMINARIOS Y GRUPOS DE TRABAJO

Todos los centros territoriales ofertan seminarios que, a lo largo del curso escolar, profundizan en el estudio de temas que suscita la práctica pedagógica, grupos de trabajo a iniciativa del profesorado en modalidad autoformación (con la creación de un proyecto propio y consecuente con sus expectativas) y proyectos de formación en centro en los que se implique a un número de profesores y profesoras. A estos tres últimos formatos, más personalizados y menos conocidos, la investigación los considera un espacio de posibilidad destacable como formación situada, por la flexibilidad que da a sus participantes en forma y contenido. Sin embargo, esta libertad no está exenta de acompañamiento, ya que la asesoría puede facilitar recursos que financien la intervención de tutores y ponentes, así como favorecer alianzas con agentes artísticos para el enriquecimiento mutuo.

Es el caso del proyecto *Por una educación del ser*, desarrollado desde la colaboración entre el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) y el CEFIE de León; con más de cien docentes distribuidos en 12 seminarios diferentes que implican a 25 colegios de toda la provincia, las dos instituciones han realizado varias formaciones específicas en el museo y una cadena de acompañamientos y asesoramiento con cada seminario. La idea parte del aprovechamiento del formato seminario con el MUSAC como asesor y tutor de los grupos interesados. El proyecto se completa con encuentros anuales de todos los seminarios, que comparten sus investigaciones, proyectos y praxis para propiciar en sus centros una educación innovadora y más centrada en la persona.

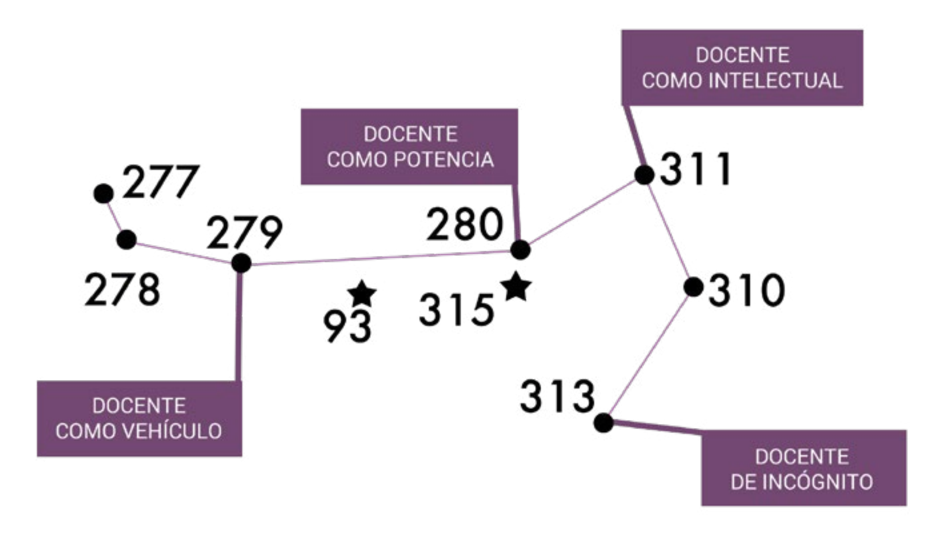
DIAGNÓSTICO DE LOS SERVICIOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y ORGANISMOS REGIONALES	
DIFICULTADES	**POTENCIALIDADES**
• Oferta escasa en prácticas artísticas, especialmente centrados en las técnicas. • No llegan al ámbito rural o provincial en formato presencial. Diversidad solo en grandes capitales. • La diversidad de los niveles de conocimiento del profesorado promueve la tendencia formativa hacia un nivel básico, por lo que el docente ya iniciado se siente fuera de lugar. • Escasez de formatos específicos para la reflexión sobre la práctica docente. • Estructuras rígidas. Los centros y los asesores tratan de maximizar los recursos, por lo que incluso en las formaciones más interesantes hay escasez de tiempos. • Confusión de los recursos para el alumnado y el profesorado. • Dotación insuficiente. • Formación no integrada en el horario escolar, lo que supone un esfuerzo para el docente. • Poca participación/demanda de talleres sobre prácticas artísticas presenciales, lo que justifica la minimización de su oferta. • Alojamientos y recursos *online* poco atractivos, difíciles de manejar. • Difusión insuficiente y compleja que no siempre llega al docente.	• Formación gratuita y homologada por el Ministerio para complemento salarial (sexenio), oposiciones y concursos. Reconocimiento del esfuerzo. • En proceso de renovación con estructuras e iniciativas interesantes que trabajan hacia el empoderamiento del profesorado, el intercambio de saberes y las prácticas artísticas como metodología de aplicación transversal. • Sistemas (varios) establecidos para la escucha directa del profesorado y la comprensión de sus necesidades. • Compresión total del contexto educativo, la legislación, las competencias necesarias, etc. • Formación *online* muy demandada y tendencia a formatos híbridos de menor coste y mayor alcance. • Formatos obsoletos (experto que enseña) en evolución hacia didácticas más activas. • Agentes motivados. • Espacios de oportunidad: ○ Estancias profesionales vinculadas a prácticas artísticas. ○ Jornadas de innovación e intercambio como espacios de legitimación. ○ Formación en centros que permite contextualizar el aprendizaje y hacer equipo. ○ Formatos «grupo de trabajo» y «seminario» como espacios de oportunidad desde la autonomía del profesorado. Poco conocidos y aprovechados. Posibilidad de homologación.

Otros agentes del arte y la educación

En este apartado hemos compilado los escenarios formativos que no pertenecen estrictamente a las formaciones oficiales de la Red de Centros de Formación del Profesorado, ofertados por agentes y organizaciones (públicas o privadas) relacionadas con el arte y la educación que provienen sobre todo (si bien no exclusivamente) del ecosistema cultural: museos e instituciones culturales, orquestas, teatros, fundaciones, asociaciones y otros agentes independientes.

Según la consulta que hemos realizado a docentes, este tipo de escenarios se sitúan los terceros en la lista de interés y utilidad (66,7 %), muy por encima de las redes oficiales de formación del profesorado. Fuera de la regulación legislativa, gozan de una flexibilidad innegablemente mayor que los dependientes de la Administración y cada vez son más frecuentes las colaboraciones entre ambos.

Como espacios de contacto más directo y específico entre el mundo artístico y el educativo, han comenzado a pensarse de otro modo en los últimos años. La filosofía de su oferta suele tener que ver con cómo entiende la institución o agente cultural la educación, al docente y a su entorno. Por ello, y ante la dificultad de encontrar un modo de organizar la multiplicidad y heterogeneidad de estos escenarios, hemos considerado relevante analizar las relaciones que se generan en ellos y agrupar sus experiencias y formatos en función de cómo conciben su relación con el docente, el papel que le otorgan y de cómo lo percibe el propio docente. Por supuesto, no se trata de categorías cerradas, sino de enfoques análogos a partir de los cuales establecer similitudes, diferencias y claves propositivas. Esto tampoco implica una clasificación del profesorado, el cual puede acercarse a un escenario u otro en función de sus deseos y necesidades en cada momento. Los niveles de implicación que se otorgan al docente en esa relación de aprendizaje son un factor significativo que puede flexibilizarse, transformarse y mutar si existe voluntad para ello.



DOCENTE DE INCÓGNITO. ESCENARIOS SIN FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA EL PROFESORADO

Incógnito, del latín *incognĭtus* («no conocido»): situación de un personaje público que actúa como persona privada.

Imagen conclusiva 13

PROFESORADO INTEGRADO EN TALLER DE CREACIÓN CON PARTICIPANTES DIVERSOS



En la documentación analizada para este estudio hemos observado una gran cantidad de agentes culturales/artísticos que, a pesar de su vocación educativa, no programan, diseñan ni ofertan experiencias formativas específicas para el profesorado.

Aunque se percibe una evolución lenta y paulatina, la situación es más evidente especialmente en el entorno escénico y musical. Pocos teatros y orquestas de los detectados poseen un programa educativo sobre prácticas artísticas que contemple al profesorado como un activo.

> En España no hay cultura de que las artes escénicas cuenten con el profesorado como un valor. Detectamos una competencia, un miedo al intrusismo que pone en guardia a los espacios, pues temen que los escenarios se llenen de gente «no profesional». De hecho, lo relacionan con frecuencia con el «teatro de aficionado o de inclusión».
>
> Lucía Miranda, directora de Cross Border Project

/ ¿INTEGRACIÓN O ESPECIALIZACIÓN?

Sin embargo, ¿podemos por ello presuponer que estas instituciones no estén interesadas en el profesorado como capital humano aliado? ¿Es necesario que las formaciones fuera de la estructura oficial sean específicas para el sector educativo o deberíamos aprovechar estos espacios de excepción para acercarnos a una realidad más diversa en la que otros perfiles puedan también contribuir al aprendizaje?

Existen muchas instituciones que disponen de talleres de creación/talleres de prácticas artísticas que no tienen de manera oficial en su oferta ninguna formación específica para docentes y que, sin embargo, las personas consultadas en este estudio reconocen como espacios de formación para ellas. Vamos a analizarlas para comprender qué les atrae de ellas respecto a las formaciones específicas.

Muchos docentes buscan en estos espacios una experiencia formativa de calidad con profesionales de prestigio o una formación que parte de un nivel de conocimiento menos básico que no encuentran en la red territorial, que carece de niveles. Según los organizadores, el perfil del docente suele ser el de un especialista, con conocimientos medios o avanzados en prácticas artísticas, generalmente de secundaria, que busca una formación de nivel o que se anima a probar otros formatos.

La mayoría de estas experiencias formativas no específicas para docentes parecen tener, sin embargo, una tendencia hacia la reflexión educativa, lo que atrae a perfiles que vienen del ámbito de la educación, formal e informal. Los profesionales de la arteducación, la pedagogía, la educación y el trabajo social suelen ser participantes habituales de estas formaciones, aunque se mezclan con los del diseño, el arte, la psicología y otras personas interesadas en el hecho artístico y en el proceso creativo vinculado a lo educativo.

El cariz educativo resulta capital para evitar el peligro de la disociación del que nos habla Pedagogías Invisibles en su estudio *Cartografías arte + educación* en el capítulo «Artistas de noche, educadores de día»[36].

Destacamos de manera especial los talleres de creación del MCTM que, desde su sección de co-laboratorios, marcan una línea clara de lo educativo como espacio híbrido, y se ofertan como específicamente dirigidos a artistas, educadores, estudiantes y cualquier persona interesada en las prácticas artísticas contemporáneas y en sus procesos de pensamiento y creación colectiva. Planteados como laboratorio para experimentar nuevas herramientas de creación colectiva que provoquen una reflexión sobre los procesos de educación y aprendizaje de las personas participantes, a lo largo de su trayectoria han acogido interesantes propuestas y en ellos han participado docentes de educación formal y otros profesionales que han colaborado con agentes como Cross Border Project, Los Torreznos, la Compañía de Danza Vinculados, Basurama, Nilo Gallego o el colectivo Poderío Vital.

Estos espacios híbridos poseen una línea de trabajo destinada a generar reflexión, intercambio y práctica en torno al arte y la educación; integran al participante en un entorno creativo y diverso, y pueden ser innegablemente provechosos para el docente *de incógnito* si los sabe adaptar y transformar.

Sin embargo, estas experiencias suelen ser de pago, con precios variables en función de la extensión del formato; y, al no ser formatos específicamente diseñados para el profesorado, las instituciones organizadoras no solicitan la homologación de estas experiencias, por lo que el docente difícilmente podrá justificarlas como formación para sus sexenios.

Para poder acceder a estos recursos no gratuitos, el profesorado aspira a la homologación de estas formaciones y a que reciban subvenciones de la Administración. Financiar estos formatos mediante la creación de un cuerpo de becas o bolsas de viaje y formación para docentes excelentes, así como abrir un diálogo institucional que facilite la homologación de este aprendizaje «no oficial», serían medidas muy positivas para impulsar la evolución de su trabajo.

La mayoría de los agentes también coinciden en la necesidad de establecer mecanismos que faciliten el acceso a los recursos no gratuitos de interés para los docentes y la homologación de sus escenarios formativos. Es necesario detectar los proyectos emergentes cargados de potencial formativo y que se agostarán sin apoyo, acompañamiento u orientación. Consideramos necesario impulsar esas semillas preexistentes, especialmente en espacios escénicos y musicales.

DIAGNÓSTICO DE LOS ESCENARIOS QUE ACOGEN AL DOCENTE DE INCÓGNITO

DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
• Generalmente complejos para el profesorado con menos conocimientos sobre prácticas artísticas (profesorado no iniciado). • Formatos no contextualizados en la educación formal. • No homologados. • Dificultades para llegar al ámbito rural, especialmente en formato presencial. Diversidad solo en las grandes capitales. • Muchos son de pago (y a veces con un precio elevado). • Poca difusión en el ámbito educativo formal, al pertenecer al ámbito cultural. • No integrados en el horario escolar, lo que supone un esfuerzo para el docente. • Peligro de promover la disociación del docente («artista de noche, educador de día»).	• Formato «taller de creación» generalmente de calidad (formación específica en prácticas artísticas). • Suelen tener un componente de reflexión sobre el hecho educativo y la propia praxis docente. • Incluyen espacios de reflexión, intercambio y práctica. • Carentes de paternalismo. • Diversidad de perfiles = riqueza (facilitan el aprendizaje multidireccional).

DOCENTE COMO VEHÍCULO

Dentro del grupo de experiencias que se ofertan como espacios formativos específicos para el profesorado encontramos un formato muy recurrente en casi todo el territorio español, en ocasiones legitimado mediante convenios de colaboración entre agentes culturales y centros territoriales del profesorado. Se trata del formato clásico del profesor-acompañante al que se facilita información (en formato de guía didáctica o jornada) para la preparación de una experiencia artística concreta en la que el auténtico destinatario es el público infantil.

Otros formatos de este tipo son los encuentros puntuales en la institución con docentes interesados en hacer una visita o asistir a un evento cultural, generalmente al principio del curso escolar, para presentar los contenidos del programa educativo y las actividades generales de la institución. A veces también se contempla informar de la posible adecuación curricular de las experiencias para que los docentes visualicen sus beneficios y entiendan la experiencia como una herramienta que puede apoyarlos en el aula.

Muchas de estas experiencias surgen de colaboraciones con los centros territoriales, que enfocan los esfuerzos de su asesoría artística hacia la creación de convenios en forma de visitas pedagógicas, asistencia a representaciones teatrales o conciertos didácticos con el alumnado, interpretándolos como formación para el profesorado, pero aportando enfoques, tiempos o herramientas específicas mínimos para que este aprendizaje se produzca. Si bien son iniciativas que tienen una gran acogida (y listas de espera) por parte del profesorado que desea aportar experiencias culturales significativas a su alumnado y beneficiarse de las facilidades que para ello aporta la Administración (la gratuidad de la visita o del transporte), el profesorado no percibe estas experiencias como un aprendizaje propio: más bien se siente utilizado por parte tanto de la Administración como de la propia institución cultural colaboradora, una suerte de flautista de Hamelín (imagen conclusiva 14).

> El interés por el profesorado siempre está presente, pero tengo la sensación de que, en la mayoría de las ocasiones, como intermediario entre el producto y los destinatarios, que en este caso sería el alumnado, con un papel poco activo.
>
> Juan Carlos Sánchez Blasco, docente de secundaria

Imagen conclusiva 14

PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE SU PAPEL EN LOS PROGRAMAS DE LA INSTITUCIÓN CULTURAL



Entendidos como una extensión de los programas para escolares (de innegable utilidad), suelen ser gratuitos para el docente y estar homologados, del mismo modo que la implicación del docente también suele ser a coste cero para la organización o agente cultural. Pero cabe preguntarse si podemos considerar este tipo de formatos como escenarios formativos para el profesorado; incluso, si el propio formato de concierto didáctico/representación/visita a museo/evento cultural es útil para el aprendizaje en metodologías artísticas para el docente.

Cualquiera que provenga del mundo del arte y de la educación conoce el formidable potencial de la observación/escucha/vivencia de la experiencia artística como espectador para activar nuestros propios procesos creativos. Sin embargo, la duración y el formato de estas experiencias no parecen suficientes por sí mismos para un aprendizaje de mayor profundidad o para docentes con niveles mayores de necesidad… Y no cabe duda de que, para considerar este tipo de formatos como formación del profesorado, es fundamental tener en cuenta la percepción de los propios docentes en cuanto a su papel como agentes activos: el aprendizaje no podrá darse hasta que no perciban que ese escenario es un espacio formativo para ellos, algo más que un recurso de apoyo, o hasta que no participen en su gestación.

Una interesante vuelta de tuerca a esta idea del concierto pedagógico como formación para el docente sería *Todos creamos*, una propuesta formativa del CRIF Las Acacias en colaboración con el Centro Nacional de Difusión Musical (CNDM) que incide en la relación de la expresión musical con otras áreas artísticas y que impulsa un trabajo interdisciplinar con el docente en el que se integran diferentes lenguajes artísticos.

Un caso un poco más sofisticado es el sistema del Centro de Arte la Panera de Lleida, que ha formulado las «preinauguraciones para los docentes» un día antes de la inauguración oficial de las exposiciones que programa. En estas sesiones, el servicio educativo del centro convoca al profesorado de las diferentes etapas formativas con las que se trabaja para que tenga la oportunidad de entrar en contacto con artistas y comisarios. Un gesto sencillo pero significativo en favor de la participación cultural del colectivo. Asimismo, con objeto de dar una mayor entidad a su labor educativa con los centros de enseñanza formal, el centro ofrece una jornada de puertas abiertas en la que invita a profesores y educadores a una muestra que da visibilidad a las producciones artísticas generadas por todos los centros que durante el curso han seguido las propuestas pedagógicas, añadiendo a ese vínculo la parte de la valoración y la devolución.

También encontramos reseñable la colaboración entre la Orquesta Ciudad de Granada (OCG) con el CEP Granada que se centra tanto en la selección y preparación del contenido de los conciertos didácticos como en la coordinación de las acciones formativas relacionadas con los programas, así como en la elaboración de las guías didácticas que se le entregan al profesorado para preparar el concierto. Un formato de 12 horas, repartido en tres jornadas, generalmente con tres ponentes: diferentes compositores, músicos, directores o bailarines del concierto aportan una contextualización, las pautas y las posibilidades didácticas de la pieza para terminar el formato con un taller práctico (de música o danza) que se pueda aplicar en el aula y que los docentes pueden experimentar en primera persona.

Es importante que el diseño de este tipo de formaciones contemple tiempos más extensos y prácticas artísticas activas para el profesorado (no solo recursos teóricos o guías didácticas) que luego puedan experimentar con su alumnado, así como otro tipo de experiencias de contacto con la creación que puedan enriquecer la experiencia formativa del docente: contacto con los creadores y diálogos con ellos acerca del proceso de creación, asistencia a ensayos o al trabajo procesual previo a la muestra, etc.

RESIDENCIAS DE ARTISTAS EN ESCUELA. DE LA OBSERVACIÓN A LA PARTICIPACIÓN

En los últimos años han surgido numerosos formatos de inmersión de artistas en escuela; muchos de ellos son considerados como formación del profesorado por sus organizadores dentro del floreciente formato del *job shadowing* y están avalados con convenios con los centros territoriales. Se trata de experiencias en las que un o una artista se involucra en el aula para poner en marcha un proyecto que lidera, diseñado y difundido como una propuesta dirigida al alumnado.

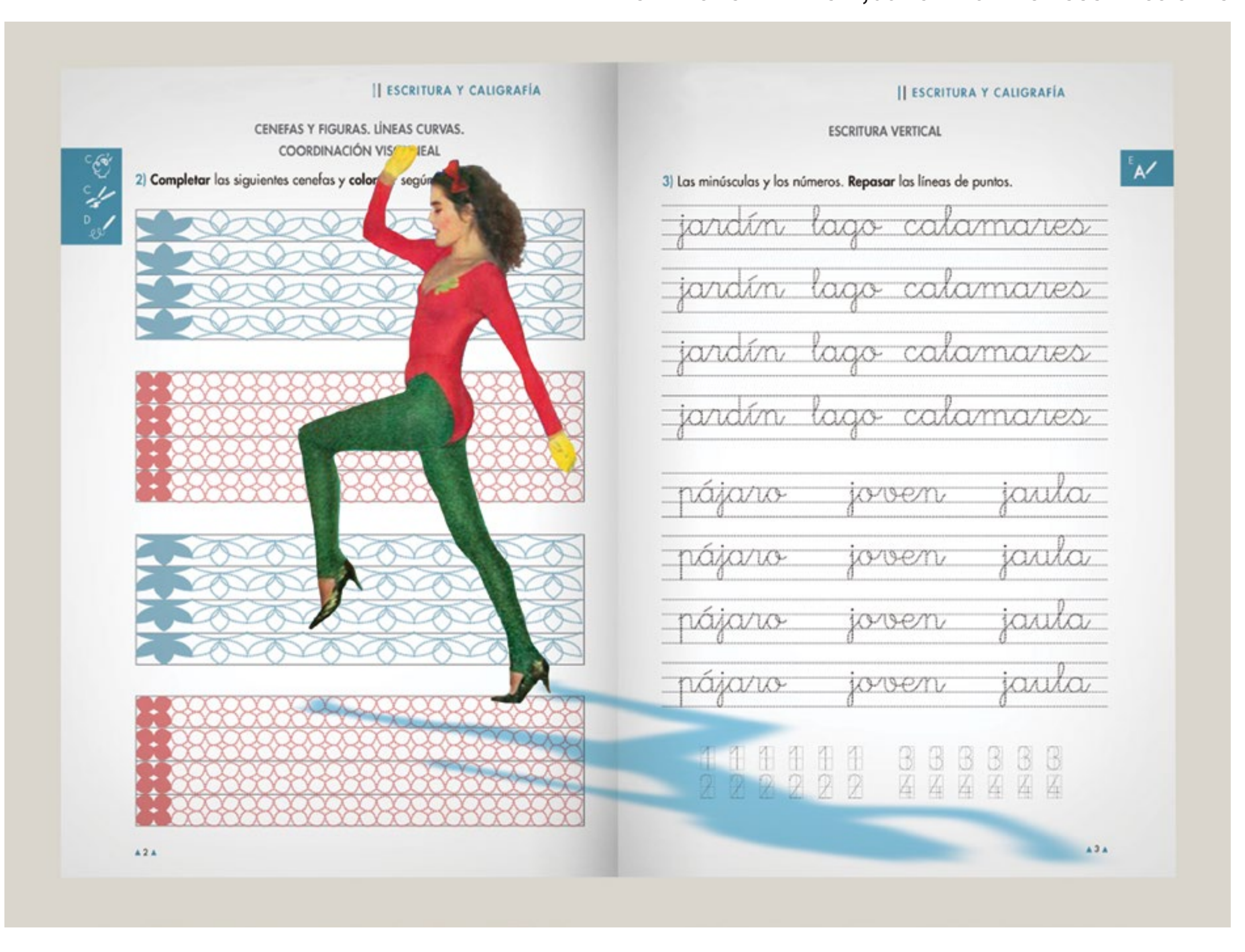
Pero ¿pueden estas experiencias considerarse formatos de aprendizaje para el profesorado? Aquí podemos apreciar un conflicto similar al de los escenarios precedentes: mientras el docente no los considere un espacio de formación para sí mismo, o mientras no se le considere a él como destinatario, la respuesta es no.

/ #NOTMYBUSINESS

Es inevitable asumir estos formatos como potenciales espacios de aprendizaje para todos sus agentes; pero, para que el crecimiento a tres bandas sea verdaderamente significativo, hay que considerar una planificación

DIAGNÓSTICO DE LOS ESCENARIOS QUE CONSIDERAN AL DOCENTE COMO VEHÍCULO

DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
• Formatos muy limitados, breves y enfocados a enseñar al docente recursos para una futura visita a la muestra, concierto o colección con el alumnado. • Diseños descontextualizados, dependientes de los intereses de programación de la institución organizadora, escasamente relacionados con las necesidades del docente o de su alumnado. • Falta de tiempos para la reflexión y devolución de lo aprendido. • El docente no suele interpretarlos como espacios formativos destinados a su aprendizaje, sino al de su alumnado. • Falta de dotación específica para la atención al profesorado.	• Formación gratuita. • Formatos muy generalizados y muchas veces homologados, gracias a las colaboraciones con los centros territoriales. • Bastante demanda (ya que se asocian directa o indirectamente a una experiencia cultural del alumnado). • Integrados (al menos en parte) en el horario escolar. • Gran potencial para ser transformados o enriquecidos con experiencias específicas para el profesorado desde la práctica, favoreciendo el contacto entre el mundo cultural y el educativo. • Difusión bastante amplia en el contexto escolar y buena acogida.



de los tiempos o espacios específicos para la relación artista-docente, la coordinación o la reflexión conjunta entre ambos, que en la mayoría de los casos son inexistentes. Queda al libre albedrío del artista fomentar o no una relación con el docente anterior o posterior a su sesión, y esto da lugar a tantas maneras como personas implicadas en el proceso. El docente sabe que «debe permanecer en el aula» durante el desarrollo de las sesiones, pero, al no tener una conciencia clara de cuál es su papel, suele vacilar entre el de participante, el de controlador o el de asistente del artista. El artista, por su parte, oscila entre el individualismo y la disrupción de las rutinas del aula desde la sorpresa y el trabajo colaborativo.

> En su mayoría, el profesorado no entiende que la propuesta es también para ellos, no solo para los niños y las niñas. Supongo que es algo que se debe trabajar con la mediación o con formación.
>
> Eva Morales, arteducadora de Pedagogías Invisibles y coordinadora de las residencias *Levadura*

La clave de la transformación del formato en una experiencia valiosa tanto para el docente y el artista como para el alumnado está no solo en la información que se da a los agentes implicados sobre la intencionalidad de la propuesta, sino también en su gestión, estructuración, coordinación y mediación para hacer esos objetivos viables.

Observemos los roles de poder que establecen los agentes y su nivel de colaboración. ¿Funcionan desde la coordinación y cocreación de procesos? ¿El profesorado percibe estos formatos como un espacio de formación propia? ¿Qué debemos fomentar para que así sea?

Es necesario establecer (programar) más puntos de encuentro y reflexión que sean regulares y frecuentes durante el proceso, desde la horizontalidad auténtica y la colaboración (entendiendo a artista y docente como compañeros), y que permitan no solo que el docente observe al artista, sino también que el artista observe la labor del profesor para que se produzca un aprendizaje bidireccional.

Asimismo, hace falta establecer tiempos para que todos los agentes implicados (artistas, profesores, educadores, gestores, investigadores, etc.) puedan reflexionar colectivamente y realizar una evaluación conjunta de las experiencias. En ese orden se sitúan experiencias como el encuentro final con todos los agentes involucrados en las treinta *Resistències artístiques*, la propuesta del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana homologada por el CEFIRE Artisticoexpressiu; o el Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M), que facilita unos espacios y tiempos especí-

ficos para la evaluación de impacto y de contenidos anual de sus residencias a través del proyecto educativo *El Triángulo* (promovido por la Fundación Daniel y Nina Carasso), dos encuentros ideados para presentar lo acontecido en el curso escolar, pero también para pensar colectivamente y evaluar las prácticas educativas y las experiencias que se desarrollan durante estos procesos.

/ ¿DISRUPCIÓN O CODISEÑO?

Las propuestas que se implementan en el aula están diseñadas por artistas, quienes, en gran medida, no conocen la educación formal ni el contexto concreto del aula o del centro educativo en que se enmarcan. Estos artistas y sus proyectos son seleccionados por un grupo de agentes culturales (comisarios, educadores de museos, etc.) que tampoco conocen la realidad educativa reglada ni sus contenidos, necesidades y particularidades.

Un abordaje interesante para romper las rutinas establecidas en la escuela, para tratar contenidos que habitualmente no contempla el currículo o para generar experiencias de aprendizaje que enriquezcan al alumnado, pero un cuestionable método para involucrar al docente en un proceso de aprendizaje que siente como ajeno. Resulta difícil alcanzar el objetivo de acercar al profesorado a la potencialidad de la creación si no se conocen en profundidad las circunstancias que maneja diariamente: contenidos curriculares, competencias clave, objetivos y tiempos.

En estos formatos, la promoción (consciente o inconsciente) de la figura del «artista invitado» como un genio o como un agente creativo dotado con un don origina que se establezcan unas relaciones invisibles de poder que no favorecen la creación de un imaginario de posibilidad para el profesorado.

> ¿Dónde se sitúa el artista en procesos como estos a largo plazo? ¿Qué función tiene el conflicto en el proceso educativo? El equipo implicado tiene que asumir cierta pérdida de control sobre el hecho educativo, y eso provoca fricciones por todas las partes.
>
> Victoria Gil-Delgado, educadora del CA2M

En general, el proyecto de diseño externo del artista se ve como una oportunidad excepcional para que el alumnado pueda vivir una experiencia única, pero también como una actividad que hay que «encajar» en la programación del centro educativo. Esto último provoca que haya que buscar tiempos mediante negociaciones diversas y que la sensación de agobio planee en el ambiente. En la mente del docente, el proyecto artístico es un tiempo «robado» a los contenidos que tiene que impartir; contenidos que tendrá que adaptar, recortar y ajustar en otras horas. Un «sacrificio» que hace por el bien de su alumnado.

/ AUTONOMÍA DOCENTE

Para favorecer que el docente se implique activamente en su propio proceso de aprendizaje, también hay que facilitar momentos de autonomía para poner en práctica lo que se ha aprendido.

> No basta con que nos digan cómo se hace. Hay que vivirlo, ver que es posible.
>
> Marina Eva Scarpati Orazi, docente de secundaria y organizadora de las Residencias Artísticas en Centros Educativos del Ayuntamiento de València

El salto necesario para certificar que la formación ha sido efectiva implicaría que el docente fuese capaz de realizar un trabajo autónomo, que pudiera desarrollar lo que ha aprendido y aplicar esos conocimientos en el aula sin la presencia del artista. Acciones que impliquen una devolución por parte del docente desde su autonomía y el acompañamiento de ese proceso se perfilan como acciones necesarias para que el formato evolucione hacia el ámbito que nos ocupa.

Esta es la línea de *Creadores en Residencia* del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA). Aun con un formato reducido en tiempos, cada proyecto se desarrolla durante dos horas en el aula con el artista y una hora sin él; esta última hora permite que el docente asuma el mando y que, como agente activo, aplique los aprendizajes adquiridos. La propia estructura promueve la implicación del profesorado y la coordinación entre agentes.

El profesorado participante en este estudio reclama un espacio físico y temporal en el que poder elaborar recursos y contenidos desde las artes a través de la generación de grupos permanentes de formación y elaboración de contenidos, con carga horaria real y autonomía. Además, reivindican el reconocimiento de esta tarea mediante su reflejo en el cómputo de horas de trabajo. Las personas entrevistadas consideran de gran utilidad y potencia la posibilidad de crear grupos de trabajo híbridos (artista, docente, dirección, etc.) para la concepción y el desarrollo de metodologías específicas adaptadas a los contenidos curriculares y a cada situación social, cultural o económica de los centros, así como a la realidad del entorno comunitario en el que se enmarcan.

Se sugiere que esos espacios de creación y debate de nuevos recursos no sean exclusivos para docentes, sino basados en redes de relación y colaboración que provean de recursos a todas las partes y que faciliten a los agentes culturales un conocimiento más sensible y profundo de la comunidad educativa. Sin duda, la evolución hacia lo formativo pasa por el codiseño, partiendo de un proyecto consensuado con los docentes en función de sus contenidos curriculares. Es el camino de horizontalidad y servicio que están empezando a poner en marcha algunas orquestas, como la Orquesta Sinfónica de Castilla y León con su «música inmediata», que trabaja a demanda del docente para apoyarlo en el desarrollo de un proyecto escolar musical, cualquiera que sea la propuesta musical escogida, tanto en el codiseño y la aportación de una base didáctica a disposición de los interesados y formación básica en grabación como con recursos (editores de audio, instrumentos virtuales o mesas de mezclas y edición). También tenemos la iniciativa del Colegio Ártica de Madrid (concertado), que ha puesto en marcha, dentro de su proyecto integrado de artes, *Inmersión en Arthinking*, un proyecto que combina una formación inicial con Clara Megías y la residencia del artista Álvaro Valls durante todo el curso escolar para trabajar junto con los docentes en integrar procesos artísticos en asignaturas curriculares, favoreciendo el desarrollo de metodologías transdisciplinares. Otro ejemplo de buenas prácticas que explora esta línea es el Laboratorio de Innovación Pedagógica del proyecto *Teoría de conjuntos*, apoyado por la Fundación Daniel y Nina Carasso y desarrollado en el CEIP Manuel Núñez de Arenas. Los agentes han establecido un espacio semanal de encuentro entre toda la comunidad educativa para tratar cuestiones específicamente pedagógicas. Se trata de un lugar transversal en el que docentes, artistas, mediadores y familias se encuentran para compartir retos, preocupaciones y hallazgos, estudiar las propuestas de actividad y adaptarlas partiendo de los diferentes puntos de vista.

DIAGNÓSTICO DE LAS RESIDENCIAS DE ARTISTAS EN ESCUELA

DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
• Formatos poco horizontales.	• Gratuitos para el profesorado.
• Falta de espacios y tiempos para la relación docente-artista.	• Ruptura de rutinas y formas de hacer en el aula, y contacto directo con prácticas artísticas aplicadas a lo educativo.
• Agente externo/proyecto externo. Diseños descontextualizados, que dependen del interés del artista o de la institución organizadora; pocas veces relacionados con las necesidades curriculares del docente o de su alumnado.	• Formatos pocas veces homologados, pero en crecimiento.
• Al no considerar los contenidos curriculares, el profesorado entiende estos proyectos como algo que debe «encajar».	• Integrados en el horario escolar.
• Falta de mecanismos de devolución de lo aprendido y de autonomía del docente, así como de detección de necesidades y de participación/codiseño.	• Gran potencial para mejorar su efectividad y su capacidad de homologación.
• Falta de claridad respecto al papel del docente en el proyecto.	• Suelen abordar temas y conceptos necesarios o interesantes para la educación holística que no aparecen en los contenidos curriculares.
• Docente y artista no suelen interpretarlos como espacios formativos destinados a su aprendizaje, sino al del alumnado.	
• Dependen mucho de las personas implicadas. Falta una estructura o un espacio que asegure o promueva que ese aprendizaje e intercambio (docente-artista) se produzcan.	
• Falta de una dotación específica para la atención al profesorado.	

DOCENTE COMO INTELECTUAL

Intelectual, del latín *intellectus* («habilidad de escoger bien»): así se definía a aquellas personas que no solo tenían mucha información, sino que además tenían la capacidad de poner en práctica lo que sabían.

En este grupo de experiencias vamos a analizar las iniciativas que, aun diseñadas y difundidas como de formación continua para el profesorado, se desarrollan más como prácticas artísticas para la reflexión colaborativa y la autorreflexión sobre el ejercicio docente y no tienen un aterrizaje práctico evidente en el aula, pues entienden al profesorado como un agente activo capaz de crear y transformar sus propias propuestas artísticas en el aula.

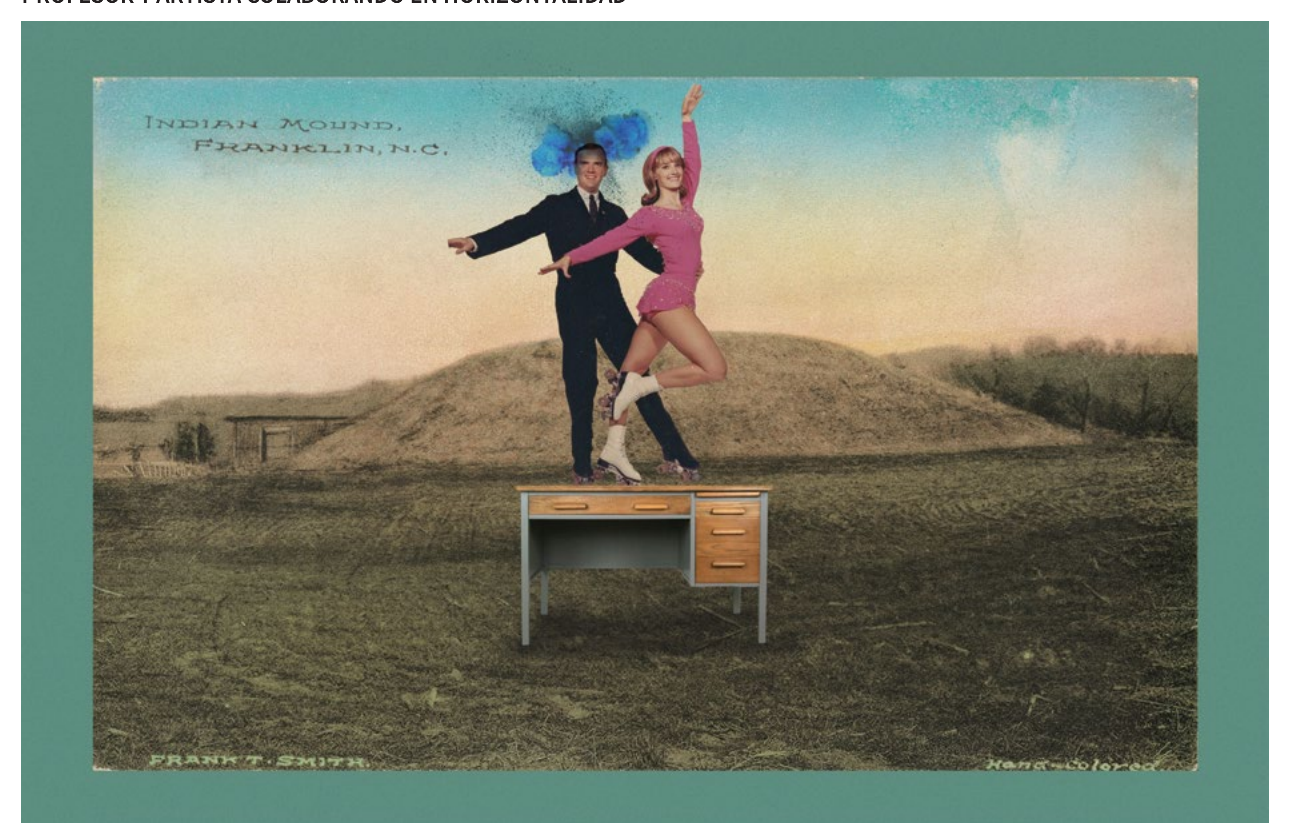
> Los maestros y maestras son las grandes figuras capaces de conectar lo cotidiano con lo artístico.
>
> Ariadna Miquel, técnica de programas educativos del MACBA

Este formato se entiende, entonces, como un espacio de encuentro, experimentación y nutrición más que como un formato formativo en el sentido tradicional, pero con el arte como centro y con un enfoque educativo. La prioridad es ofrecer al docente una oferta regular de talleres de creación de calidad o experiencias diversas de encuentro y contacto con artistas de reconocido prestigio en el ámbito cultural cuyas prácticas presentan un enfoque potencialmente interesante en el ámbito educativo. Artistas que difícilmente encontraremos en las programaciones de los centros oficiales de formación del profesorado, y experiencias de creación y experimentación metodológica a modo de laboratorio que se complementan con la reflexión y el encuentro.

> Es necesario bajar los humos al arte y una escucha desde la institución para entender las necesidades del contexto educativo y preguntarse: ¿qué tiene que ser un museo para ellos? Ver desde qué posición la institución puede apoyar la labor que se está realizando en el centro escolar.
>
> Victoria Gil-Delgado, educadora del CA2M

Puede que la manera en que la institución cultural deba apoyar al centro educativo sea complementando la oferta existente con espacios de contacto con actores del mundo artístico/cultural relevantes y con un interés latente para la educación; espacios para desarrollar la creatividad, con formatos más informales y rupturistas que contrasten con los espacios normativos de lo escolar y que aireen su rígida estructura. Al menos eso es lo que parecen buscar los usuarios y usuarias de estos escenarios, como los talleres de verano de *performance* y educación que organiza el CA2M, quienes manifiestan buscar espacios de libertad, de excepción y de reflexión en los que se parta de la falta de certezas para hacer una búsqueda colaborativa. Escenarios que se viven como una mezcla de comunidad de aprendizaje y grupo de investigación.

Imagen conclusiva 16
PROFESOR Y ARTISTA COLABORANDO EN HORIZONTALIDAD



> Me siento más cómoda en espacios que parten de la idea del no-saber y, por lo tanto, de una voluntad de reflexión que facilita y promueve un trabajo colaborativo horizontal no dirigista, sin fórmulas fijas.
>
> María José Ollero, docente y artista; miembro de Enterarte y Las Lindes

Mientras que algunos de estos formatos suelen adoptar la forma de un taller de creación puro (sin introducción), seguido de una o varias fases (intercaladas o finales) de reflexión sobre lo experimentado, otros acompañan estas dos fases de una tercera en la que se deja un tiempo al docente para ensayar modos de puesta en práctica personales en su contexto, y luego se produce otro encuentro para compartir resultados, sensaciones, visiones y propuestas. La filosofía que los une es la de aprender haciendo y hacerlo en equipo.

En este sentido, resulta interesante la evolución que ofrece este formato, al promover un tiempo para la adaptación de los aprendizajes experimentados en el aula, en un viaje de ida y vuelta de la escuela al museo. También destaca la intencionalidad de devolución de lo aprendido mediante una puesta en común al resto del profesorado y artistas involucrados, desde la base de que en cualquier proceso de transmisión de conocimiento se produce una apropiación y una subversión de lo recibido.

E igual de relevante es mencionar los formatos en los que la institución entiende ese espacio y al docente como un agente que tiene algo que aportarle, como los seminarios *Postdata* del MACBA, que, aunque fueron una experiencia puntual, establecieron un espacio de experimentación artística entre los artistas a los que se les iban a encargar los nuevos dispositivos móviles del museo (David Bestué, Luz Broto, Tere Recarens, Enric Farrés Duran y Cris Blanco) y el profesorado que durante años había estado utilizando los anteriores dispositivos. Durante este seminario, los artistas plantearon metodologías de trabajo basadas en sus propias prácticas artísticas. Tras la experimentación, el profesorado aportó su *feedback* y sugirió propuestas de aplicación en el aula para que, posteriormente, los artistas participantes pudieran elaborar sus propuestas de arte postal. Una experiencia con un claro formato de codiseño en la que se valoran los saberes de todos los agentes, que colaboran para la creación de una experiencia educativa y aprenden juntos.

LED (Laboratorio Estival Docente, dentro del programa *Musaraña* del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza), por su parte, también se sale de la norma, al invitar a la participación del docente en el discurso expositivo, lo cual supone avanzar en la idea de repensar las instituciones culturales tomando a la escuela y a sus docentes como socios para la transformación. La institución parte de una actitud de escucha y de apertura al aprendizaje de la comunidad escolar, a la vez que posibilita entre el profesorado un conocimiento de carácter experimental del arte como recurso para sus aulas.

/ LOS PELIGROS DEL «EFECTO MARY POPPINS»

En estos formatos, como espacios de reflexión e investigación horizontal conjunta, subyace una honestidad que permite un margen de actuación para que el docente pueda desarrollar su propio aprendizaje, pero suelen interpelar a un perfil de docente especialista o iniciado en las artes muy determinado.

Sin mecanismos para detectar las necesidades del profesorado, sin un acompañamiento constante y sin docentes o agentes de la educación formal implicados en su diseño, corren el riesgo de acabar ofreciendo didácticas descontextualizadas que pueden convertirse fácilmente en anecdóticas, frustrantes o poco útiles.

> Estamos en un proceso de reflexión desde el conocimiento de que algunos talleres tienen muchas papeletas de provocar el «efecto Mary Poppins»: en julio facilitamos al docente un marco con experiencias interesantes e intensas del que sale feliz y motivado; pero, cuando llega septiembre, choca con la realidad del centro educativo y se hunde. Es una motivación momentánea y le da unas herramientas determinadas, pero no hay un acompañamiento.
>
> Andrea De Pascual, coordinadora general de Pedagogías Invisibles

/ LA LIBERTAD TIENE UN PRECIO

Uno de los grandes «peros» que alegan los docentes es la falta de dotación de créditos y de regularización de estos formatos.

> Haría falta reconocer la formación que no es ofertada por la propia Administración. No puede ser que hagas decenas de horas de formación en instituciones artísticas, universidades o contextos informales y no se valoren porque no han sido impartidas por la propia Administración.
>
> Horacio González, docente de secundaria

Pero en esta misma flexibilidad y libertad estriba la dificultad de homologarlos. Aunque algunos organizadores hayan accedido a buscar esos cauces, otros se resisten a integrarse en esa estructura. La sensación de muchos agentes culturales es que la institución cultural debe erigirse como un espacio de resistencia frente a las dinámicas y estructuras de una sociedad que está forzando a un profesorado agobiado a conseguir sexenios y a competir.

DIAGNÓSTICO DE LOS ESCENARIOS QUE CONTEMPLAN AL DOCENTE COMO INTELECTUAL

DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
• Formatos no contextualizados en la educación formal. Temáticas no vinculadas a contenidos curriculares. • No homologados en su mayoría y reticencia de algunos organizadores a hacerlo por la pérdida de libertad que implica. • Los gratuitos tienen pocas plazas o son restringidos. • Algunos llevan a cabo una selección de los públicos objetivos. • No llegan al ámbito rural, especialmente en formato presencial. Diversidad solo en grandes capitales. • Sin seguimiento o apoyo corren el riesgo de convertirse en una experiencia anecdótica o frustrante.	• Formación específica en prácticas artísticas en formato taller de creación generalmente de nivel. • Formatos muy flexibles, con libertad para el docente y que abogan por su participación activa y creativa para su aplicación en el aula o en el museo. • Proceso de investigación horizontal que promueve espacios de encuentro entre docente y artista desde la pregunta. • Posibilidad explícita de homologación con la promoción de convenios adecuados.

DOCENTE COMO POTENCIA

Potente, del latín *potens, potentis* («el que puede»), participio de presente del verbo *posse* («ser capaz»).

El grupo de experiencias que estudiamos en este apartado están específicamente pensadas para docentes o equipos directivos. Su objetivo es la transformación directa de uno o varios aspectos del funcionamiento del centro educativo o del aula, y para la implementación de lo aprendido se facilita un acompañamiento en mayor o menor medida. La formación suele concluir con una presentación del proceso y de los resultados de esa transformación.

Aunque quizá carezcan de una filosofía de horizontalidad tan marcada como la de algunos de los escenarios precedentes, estas experiencias suelen compartir una metodología concreta con una intención no paternalista, en la que no hay una única manera de hacer las cosas, en la que todos tienen algo que aprender y en la que se valora lo que el docente hace, crea y piensa. También se completan con una serie de encuentros y de mecanismos de acompañamiento durante el curso escolar a disposición del docente.

Este es el reto que se ha planteado LÓVA (*La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje*, proyecto apoyado por la Fundación Daniel y Nina Carasso), que en sus diez años de rodaje implementa una metodología adaptada (*Creating Original Opera*, EE. UU.) para la puesta en marcha de una compañía de ópera en el aula durante el curso escolar, con una filosofía transversal que atraviesa todas las asignaturas. Esta metodología (que llegó a España gracias a la maestra de primaria Mary Ruth McGinn, con el apoyo del artista visual Peter Hoyle) tiene una enorme acogida entre el profesorado (suele duplicarse la demanda respecto a las plazas disponibles) y mucha fidelización.

La formación tiene lugar en los meses de verano durante una semana en diversas capitales españolas, con la colaboración de los centros territoriales del profesorado (CRIF Las Acacias en Madrid, CEFIRE Artisticoexpressiu en Valencia y Castellón, y Consellería de Educación de la Xunta en Ferrol, que facilitan su homologación), y es acogida por espacios escénicos de prestigio (Teatro Real en Madrid, Teatro Jofre en Ferrol y Palau de les Arts en Valencia). La metodología se repite cada año y en cada sede; y, aunque hay una sistematización bastante

Imagen conclusiva 17
MAESTRA COMO POTENCIA ACOMPAÑADA POR SU EQUIPO DIRECTIVO



concreta, se plantean diversos métodos que dejan un margen de actuación al docente.

> Hay tantas formas de plantear LÓVA como centros, maestras y maestros. Gracias a la visión y al trabajo de numerosos docentes, LÓVA se ha adaptado a educación especial, infantil, secundaria, bachillerato, cárceles, escuelas de música y otros contextos.
>
> Pedro Sarmiento, coordinador de LÓVA

LÓVA está dirigido a los tutores y tutoras, que son quienes más incidencia tienen en la vida del alumnado, y recomienda un sistema de pares (que se apunten dos compañeros del mismo centro o con una cercanía personal); en muchos casos se produce la alianza tutor + docente de materias artísticas. Y, para que los docentes «más solitarios» puedan resolver sus dudas, han puesto en marcha la propuesta de mentorización *Caminantes*, que consiste en emparejar a personas que hacen LÓVA por primera vez con personas que han guiado al menos un proceso completo.

Otro ejemplo de estos formatos sería la comunidad *Musaraña*. Nacida inicialmente como formato digital (no presencial) para difundir y visibilizar el trabajo de docentes que desafiaban el concepto de prácticas artísticas en el aula, ha sido redireccionada a la creación de una plataforma web interactiva (dentro de Educathyssen), en constante desarrollo, para la motivación y comunicación multidireccional entre profesorado e institución. La plataforma derivó en la gestación de una serie de encuentros trimestrales que ahora son el eje central de *Musaraña*, convirtiéndose en un recurso de apoyo que actualmente se está transformando y repensando como formato. Estos encuentros, que no están explícitamente ligados a las colecciones del museo, combinan el formato taller de artista con debates y presentaciones de buenas prácticas de docentes respecto al tema propuesto. Los planteamientos de estos artistas, en colaboración con el equipo educativo del museo, son prácticos y ofrecen metodologías muy aterrizadas para su implementación. La plataforma *online* favorece un espacio para las dudas y opiniones que puedan surgir que son resueltas por otros docentes.

En una escala mucho más discreta encontramos el programa *Realidad* (Museo ICO + Hablarenarte), que surge de un arteducador y una arteducadora del museo y trabaja con la idea de entender «el espacio como herramienta educativa», compartiendo referencias (principalmente, algunas metodologías diseñadas en los años setenta en el Reino Unido basadas en prácticas artísticas vinculadas al espacio, la arquitectura y el urbanismo), proyectos o investigaciones a modo de banco de recursos. La idea fue la aplicación práctica del espacio construido (el entorno, el propio centro educativo, la calle, el barrio, la ciudad, etc.) como objeto de estudio y herramienta de aprendizaje transversal en la práctica docente. Esto los llevó a generar unas jornadas para discutir con el profesorado las posibilidades creativas, de transformación y adaptación de esos recursos para su integración en el currículo escolar y en el aula. Posteriormente, aceptaron el reto de poner en práctica los planteamientos discutidos mediante una intervención en el espacio del centro educativo. Durante el desarrollo de dicha intervención, el arteducador y la arteducadora acompañaron al profesorado con visitas regulares al centro. También crearon una base de datos con información de recursos y proyectos sobre urbanismo y arquitectura en el aula para el claustro.

/ EQUIPOS DIRECTIVOS COMO AGENTES DE CAMBIO

Sin embargo, como ya adelantamos, las formaciones verdaderamente transformadoras deben atravesar todo el centro escolar.

El equipo directivo de los centros ha aparecido durante todo el estudio como un agente de enorme potencial para una transformación estable y de mayor alcance. Cosechar alianzas con equipos directivos dispuestos a trabajar con el arte como herramienta transversal inscrita en el Proyecto de Centro y en su Plan de Formación se dibuja como una oportunidad para provocar impacto a nivel de centro y en otros centros del entorno. Por ello, cada vez son más las formaciones que toman a estos equipos directivos como el público objetivo principal de sus propuestas. Esta es la filosofía de los proyectos *Escuelas creativas* (Fundación Telefónica) y *Escuelas Magnet* (Fundació Jaume Bofill + MACBA), ambos ya finalizados.

Escuelas creativas se enfocó en aplicar el método de trabajo *Sapiens* (una sistematización del proceso creativo de Ferran Adrià en El BulliLab) a los contextos educativos, con la idea de realizar una transformación creativa de la educación. La aplicación de la metodología no estaba ligada a una signatura, sino que era transversal.

El método fue adaptado gracias a la creación de un grupo de trabajo multidisciplinar que integró a profesionales de la pedagogía, la antropología, el diseño, la educación (la asociación de docentes AulaBlog) y a expertos y expertas en innovación educativa, junto con el equipo de Adrià.

> La implicación de docentes nos parecía superimportante, porque son los que conocen la realidad del aula. Hay muchas ganas de innovar, pero mucha falta de metodologías y una necesidad de acompañamiento, de tener una mano amiga, alguien a quien preguntar.
>
> María Antigua de Madaria, Acción Cultural Fundación Telefónica

Con una vocación experimental, el equipo analizó durante seis meses cómo se trabajaba en El BulliLab con el objetivo de trasladar esos aprendizajes al contexto educativo a través de una serie de materiales y recursos metodológicos para los centros.

Rompiendo el estereotipo del profesor pasivo, más de trescientos centros educativos solicitaron su participación en esta propuesta integrada, de los cuales se escogieron 19. Cada centro seleccionado proponía un reto de transformación que era llevado a cabo con el uso de los materiales combinado con el acompañamiento por parte de dos personas de OTB Innova (con *mails* personalizados, chat/foro), tres encuentros presenciales durante el curso escolar y uno final en Barcelona con la participación de Ferran Adriá (vía videoconferencia) para visibilizar los resultados. En los encuentros, tres o cuatro centros compartieron los retos de sus proyectos y los procesos en fase de desarrollo (dificultades, metas, dudas…) mediante experiencias colaborativas. En cada uno de estos encuentros, los centros se agrupaban en función de los retos planteados y del momento en el que estaba cada uno de ellos.

El otro proyecto piloto, *Escuelas Magnet* (inspirado en las Magnet Schools de los EE. UU.), trabajó desde un modelo pensado para conseguir una mayor heterogeneidad en los centros escolares a través de una oferta educativa atractiva e innovadora que funcionara como un imán para la comunidad. Puesto en marcha por la Fundació Jaume Bofill en colaboración con el Departamento de Enseñanza, el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB y la Diputación de Barcelona, su objetivo fue el de acompañar a los centros educativos en el desarrollo de un proyecto educativo innovador y de calidad en alianza con una institución para convertirlo en un espacio de referencia en su territorio. La alianza en concreto que nos ocupa en este estudio es la desarrollada por el MACBA con la Escuela Josep M. de Sagarra (Barcelona) y el Instituto Moisès Broggi (Barcelona), que se desarrolló a lo largo de cuatro años y que ya ha concluido.

El punto fuerte de esta experiencia es la colaboración horizontal entre el museo y el centro educativo, basada en el acuerdo con el equipo directivo, y que se traduce en 1 hora concreta de coordinación de todo el profesorado semanal y 30 horas de formación anuales repartidas en ocho sesiones para todo el claustro. Este trabajo permitió transformar la escuela y analizar a fondo el currículo y cómo implicar el arte en todos los aprendizajes. Esta metodología propició otros cambios estructurales, como la necesidad de experimentar con otras formas de evaluar los procesos artísticos que no se pueden evaluar convencionalmente.

> A los dos años de comenzar con el proyecto *Magnet*, tuvimos que hacer dos turnos en las jornadas de puertas abiertas, cuando antes de comenzar no las hacíamos porque no venía nadie. Esta iniciativa ha cambiado completamente la percepción del centro educativo por parte de las familias.
>
> Fanny Figueras, profesora de secundaria en el IES Moisès Broggi y asesora de *Escuelas Magnet*

El MACBA también trabajó conjuntamente con los mediadores, las mediadoras y la escuela en una labor capital: la preparación de resúmenes de lo actuado y el trabajo de los currículos para evitar problemas con las inspecciones, legitimando las prácticas artísticas como metodología válida y sentando precedente.

Actualmente, estos centros han normalizado el trabajo por proyectos artísticos como una metodología de manera autónoma. Ahora solo les queda convertirse en focos de contagio o en mentores para otras escuelas adyacentes.

DIAGNÓSTICO DE LOS ESCENARIOS QUE CONTEMPLAN AL DOCENTE COMO POTENCIA

DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
• Temáticas no siempre vinculadas a los contenidos curriculares, pero su aplicación en el aula se plantea como un reto para el docente o para el centro, y se ofrece un acompañamiento para el aterrizaje. • Generalmente no homologados. • Algunos llevan a cabo una selección de los públicos objetivos. • Son formatos costosos si se quieren hacer bien, ya que el seguimiento implica una regularidad, lo que los torna poco sostenibles. • Formación no integrada en el horario escolar, lo que supone un esfuerzo para el docente. • Algunos prefieren formación en equipo, lo que deja fuera al docente que no recibe el apoyo de su claustro.	• Formación específica con o basada en prácticas artísticas que culmina en el planteamiento de un reto, ofreciéndose como herramienta. • Gran demanda en general. • La mayoría son gratuitos. • Basados en la filosofía del codiseño que permite al docente aportar su visión crítica y creativa para la adaptación de las metodologías a su aula y compartir con otros sus hallazgos. • Con acompañamiento en mayor o menor medida para su implantación. • Apto para profesorado de todos los niveles. • Experiencias como LÓVA, *Musaraña* o *Escuelas creativas* tienen más posibilidades de llegar al ámbito rural, ya que se busca la diversidad geográfica, y algunas hasta asumen los costes de viaje y estancia. • Formatos muy flexibles, con libertad para el docente, y que abogan por su participación activa y creativa para su aplicación en el aula o en el museo.

REDES ENTRE IGUALES Y REDES HÍBRIDAS

Son muchas las agrupaciones de docentes que de manera informal se han ido enriqueciendo como escenarios formativos para sus integrantes. Algunas, independientes; otras, asociadas a espacios culturales que las acogen y facilitan espacios para sus encuentros y acciones; y otras híbridas, como los grupos de investigación y acción en los que el docente de educación formal se encuentra con el de educación informal.

Muchas han surgido impulsadas por el sufrimiento infligido a este tipo de asignaturas en los últimos años, y por la necesidad de encuentro; otras cuentan con más de veinte años de experiencia. Estos formatos son diversos en intenciones, formas de hacer y enfoques, pero todos se caracterizan por sustentarse en los vínculos personales entre sus miembros –que invierten mucho tiempo fuera del horario laboral en el desarrollo de las actividades– y en su entusiasmo. Además, suelen tener un reflejo *online*, que es el espacio para visibilizar acciones y compartir recursos en abierto.

Con un 68,6 % de acogida, estos parecen ser los escenarios de aprendizaje preferidos por los docentes consultados en este estudio. ¿Qué tienen de atractivo? La horizontalidad parece ser la clave. Estas experiencias, que surgen del deseo o de la necesidad de los docentes de materias artísticas específicas de buscar otro tipo de espacios para la reunión y el intercambio, abogan por el aprendizaje desde la posibilidad, contextualizado y desde el entendimiento de las situaciones y características propias del ámbito escolar.

Aunque muchos de ellos no tienen las prácticas artísticas como metodología básica en su desarrollo, sí las tienen como herramienta o conceptos para la reflexión, la comunicación o la reivindicación.

Uno de los más longevos es el grupo EnterArte, constituido por docentes de todos los niveles educativos y que, además, colabora con otros agentes. El grupo apuesta por la formación científica y creativa del profesorado, y por el pensamiento crítico como fundamento de su práctica. Su colaboración con agentes como el CRIF Las Acacias, el Centro Tomás y Valiente y, sobre todo, el CA2M ha sido fundamental en nuestro panorama formativo. Para poder permanecer en esa estructura informal y flexible de la que disfrutan, sin renunciar a la homologación de sus prácticas, adoptaron la forma de seminario en colaboración con su centro territorial cercano, lo que les ha otorgado, además, gratuidad y recursos.

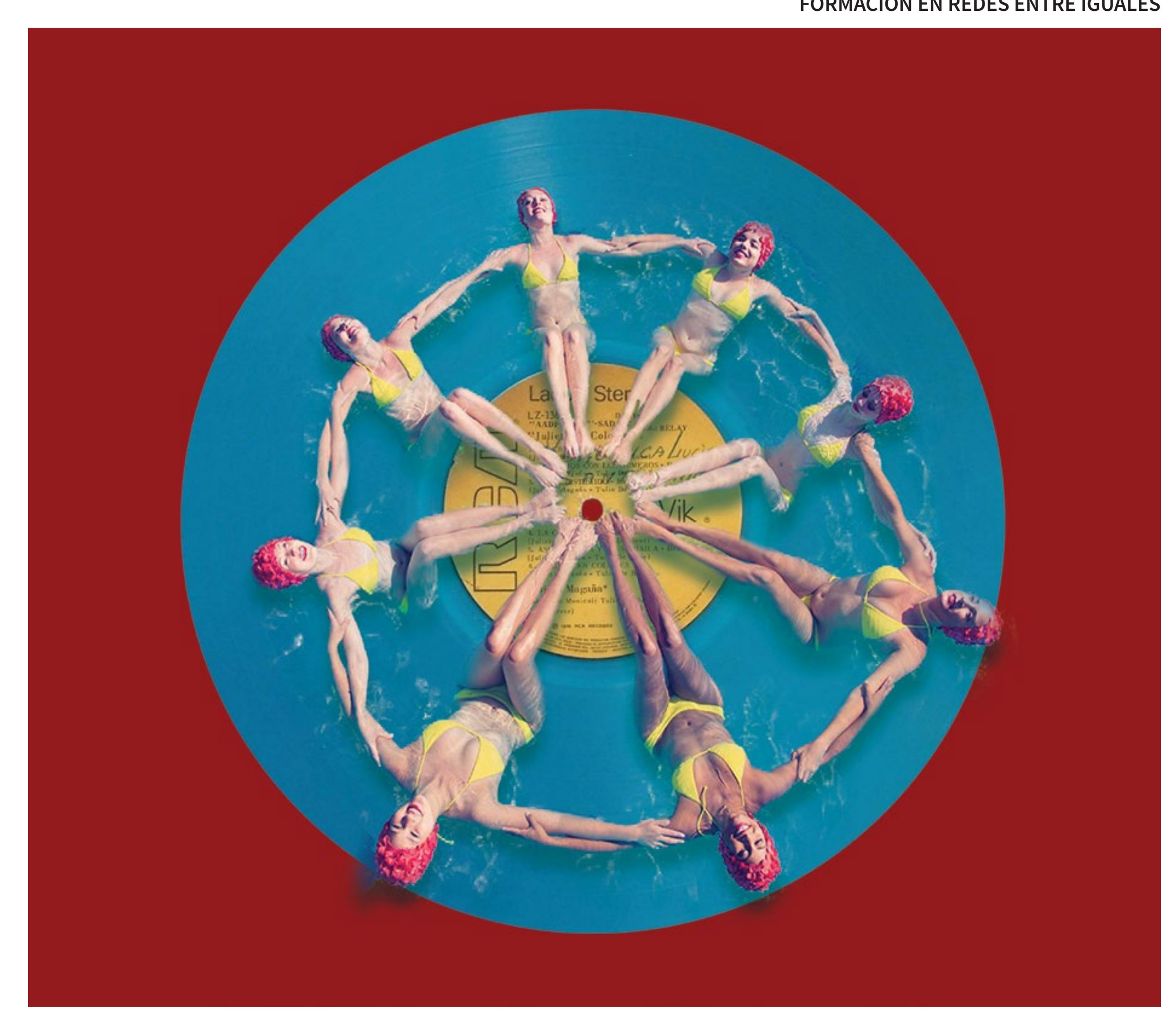
Estos seminarios parten de la iniciativa del propio profesorado, que promueve el intercambio de experiencias y la profundización en el estudio de determinadas cuestiones educativas. Para ello, cuenta con la colaboración puntual de artistas u otras personas expertas.

La organización está muy condicionada por la escasez de tiempo disponible, pero la experiencia no busca la eficacia directa, sino la utilidad, la potencia; y en su frecuencia de encuentro y cercanía se halla el acompañamiento necesario.

Otro ejemplo es el Congreso «Con Euterpe» de Educación Musical, cuyo principal objetivo es avivar el sentido de pertenencia del profesorado musical y proveerlo, al menos una vez al año, de experiencias significativas para su aplicación en el aula. Un espacio en el que debatir, experimentar e innovar no solo en el área musical. La idea del congreso surge del grupo de profesores y profesoras de Música que coinciden en el encuentro «Aulablog 2011» en Madrid (algunos con experiencia previa en movimientos asociacionistas) y que plantean fomentar el número de comunicaciones, talleres y presentaciones de proyectos colaborativos relacionados con la educación musical. Con muchos fieles seguidores, en sus cinco años de carrera este evento se ha convertido para ellos en un tiempo de reencuentro con otros profesionales para compartir puntos de vista. Su gran demanda reafirma esa enorme necesidad de encuentro del profesorado.

Existen también redes híbridas en las que conviven diversos profesionales (no solo de la educación formal) que se reúnen para intercambiar saberes y buscar un relato diferente al dominante sobre las prácticas educativas críticas en/desde las artes; comunidades educativas que reflexionan sobre la esencia de la educación que podrían enmarcarse dentro de la categoría de grupo de trabajo o de investigación, generalmente asociados a una institución cultural. Además, suelen combinar sesiones de debate, lecturas, talleres y ejercicios de prácticas artísticas.

Imagen conclusiva 18
FORMACIÓN EN REDES ENTRE IGUALES



En este formato nos gustaría destacar el ya finalizado Sinergies Lab, promovido por la psicopedagoga Laura Pastor en el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), que formó un grupo cantera de educadores formales e informales para la investigación práctica y la experimentación. La propuesta pretendía tomar metodologías de lo educativo y aprovecharlas para generar acciones artísticas. Este enfoque resulta bastante diferente al resto de las propuestas que manejan prácticas artísticas en el ámbito educativo, al situar la educación en el centro de la estructura y el proceso artístico como metodología para abordarla.

> Observo que mucha gente del campo artístico se ha pasado al ámbito educativo, pero no tantos en el sentido contrario. En el camino del arte a la educación hay modelos y estrategias más claras que en el camino inverso. Me pregunto si deberíamos crearlos.
>
> Laura Pastor, psicopedagoga y educadora de Sinergies Lab

En cuanto a la financiación, la mayoría de estos proyectos carecen de ánimo de lucro y se sostienen con recursos mínimos, lo cual ni les ha impedido colaborar con agentes artísticos o educativos de prestigio ni ha puesto en peligro su sostenibilidad. Si bien una posible financiación externa podría mejorar la calidad de sus propuestas, algunos temen que esto pudiera privarlos de una libertad en formatos y contenidos que consideran sagrada.

Estos proyectos entre iguales poseen una filosofía basada en la independencia económica como espacio de libertad. Respetando esta premisa, el apoyo en especie o incluso en recursos humanos para la ejecución de acciones formativas concretas (materiales o apoyo al diseño gráfico, traer a artistas nacionales o internacionales, etc.) podría facilitar la profesionalización de las prácticas que generan y mejorar la calidad de estas experiencias, que a veces se resiente por preservar esa libertad.

Otro modo de apoyar en especie (o en espacio) sería favoreciendo alianzas entre estos grupos independientes y otros escenarios culturales que carezcan de propuestas formativas estables destinadas al profesorado. Este encuentro puede materializarse en el formato básico de acoger al grupo en las dinámicas de la institución cultural o, yendo más allá, uniendo fuerzas para el codiseño de nuevos recursos y formaciones situadas.

Estos grupos de profesorado, convencidos del potencial de las artes en el aula y expertos en la realidad educativa formal, deben ser considerados nuestros asesores y aliados a la hora de concretar y contrastar posibles acciones formativas.

DIAGNÓSTICO DE LAS REDES ENTRE IGUALES Y REDES HÍBRIDAS

DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
• Estructura informal, en ocasiones demasiado flexible. • Ejecución precaria relacionada con la financiación, pero deseo de independencia. • Falta de claridad en cuanto a línea formativa, línea activista, línea de proyectos y aplicabilidad en el aula. • Corren el riesgo de convertirse en una experiencia demasiado endogámica. • Formación no integrada en el horario escolar, lo que supone un esfuerzo para el docente, y el esfuerzo extra de la gestión, aunque sea conjunta. • Pueden crearse estructuras de poder dentro del proyecto. • Falta de visibilización de sus prácticas.	• Algunas han encontrado la grieta del sistema de homologación de los formatos no normativos. • Formación por y para docentes. Espacio de encuentro, reflexión y acompañamiento. Alternan espacios de reflexión con espacios de creación. • Abiertas a cualquier miembro interesado y gratuitas (a excepción de algunas actividades puntuales). • Extraordinaria motivación de sus participantes, gente muy implicada y con una fuerte convicción de que otra escuela es posible. • Horizontalidad. *Feedback* y contextualización de las didácticas que se exploran. • Pertenencia. Grupos con vínculos entre sus miembros. • Gran conocimiento del resto de contextos y escenarios formativos. • Aptas para profesorado de todos los niveles. • Son referencia de posibilidad y nicho de buenas prácticas, aliadas potenciales de otros escenarios y referencia para la creación de grupos en espacios rurales. • Formatos muy flexibles, con libertad para el docente, y que abogan por su participación activa y creativa para su aplicación en el aula o en el museo.

AUTOFORMACIÓN: OTRAS FORMAS DE APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tras analizar los tipos de escenarios básicos que ocupan la oferta formativa disponible para el profesorado, consideramos importante hacer una última parada en otros formatos menos ortodoxos y que, según muestra la consulta que hemos realizado, han cobrado una importancia nueva.

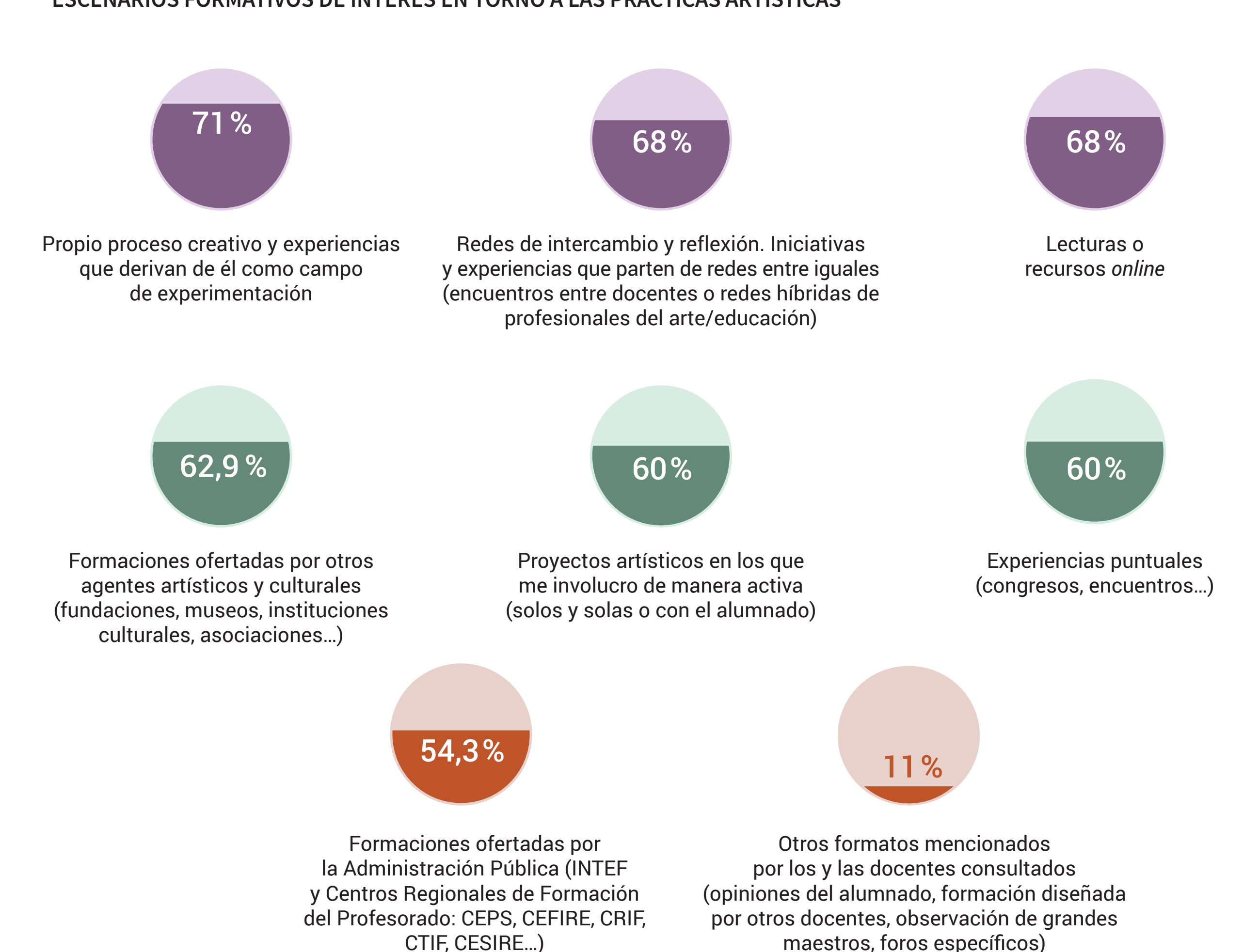
No resulta tan insólito que el profesorado entrevistado haya considerado la propuesta formativa que atrae más su interés (con un 71 % de apoyos) su propio proceso creativo y las experiencias que derivan de él, seguida de las lecturas o recursos *online* (68 %, el mismo porcentaje que las redes de intercambio entre docentes), como el hecho de que sean estas dos opciones las que reconocen utilizar más. La autoformación (entendida como aprendizaje autónomo) se erige como la auténtica reina de los escenarios formativos continuos del docente medio.

A pesar de su interés en la búsqueda de espacios de encuentro y de crecimiento compartidos, lo cierto es que, en el día a día, los docentes parecen valerse de recursos más accesibles de manera regular en el escaso tiempo que afirman disponer. Recursos autoformativos *Do it Yourself* que les permiten no depender de nada ni de nadie para su aprendizaje. Aunque estas nuevas formas de aprendizaje, como advierte Marina Garcés (2016: 158), no estén exentas de peligro.

> Hoy, incluso enseñar en la escuela o en la universidad se ha convertido en confeccionar y ofrecer kits de aprendizaje, dossiers de lecturas escogidas, ordenadas y fotocopiadas, guías de actividades debidamente secuenciadas en el tiempo, instrucciones para cada paso de la actividad dentro y fuera del aula, y formularios de autoevaluación. Algunos, a esto lo llaman autoformación. Educación sin profesores. Y llegan a creer que es emancipador de la jerarquía o de la autoridad. El discurso de la autosuficiencia es hoy el caballo de Troya de una nueva subordinación que nos condena a la dependencia. [...] ¡Vayamos a buscar los saberes que otros nos puedan transmitir!

Gráfico 7

ESCENARIOS FORMATIVOS DE INTERÉS EN TORNO A LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS



Áreas potenciales de mejora y expectativas para el futuro

¿Cuáles son las visiones y perspectivas del profesorado usuario respecto al rango de mejora de estos escenarios? El grado de satisfacción general de las personas consultadas respecto a la calidad y utilidad de estos recursos asciende a un 3,68 (sobre 5), más que la facilidad de acceso a ellos: 3,31 (sobre 5). Para poder comprender estas respuestas en profundidad, consultamos al profesorado sobre las razones por las que no usan esos recursos y sobre las áreas de mejora de los recursos que sí usan. Falta de tiempo (67 %), escasa calidad, falta de aterrizaje o interés de los contenidos (34,28 %) y precio (28,6 %) son las tres razones que generan dificultades de acceso o poco interés ante estas formaciones artísticas.

La falta de tiempo se relaciona directamente con la oferta, también escasa según su visión. Aunque otros participantes parecen vincularla a la sobrecarga de tareas que ya se realizan fuera del horario laboral (por ejemplo, correcciones, preparación de clases o estudiar la oposición por parte de los interinos).

La opinión que tiene el profesorado de la Red de Recursos Territoriales de la Administración Pública se vincula a la escasez de recursos específicos de prácticas artísticas y a la falta de calidad e interés de estos. Entre los motivos se menciona que son «poco útiles» o «demasiado básicos». También se menciona la obsolescencia de algunos de sus métodos, así como las posiciones de superioridad de los organismos formadores respecto al docente:

> No acudo sistemáticamente a encuentros y convocatorias elitistas, meritocráticas, magistrales, paternalistas, publicitarias, que desde entidades bancarias, confesionales, tecnológicas o informáticas vienen a enseñar a los docentes lo que tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer.
>
> Miguel Gil, maestro de primaria y colaborador de LÓVA

Las quejas sobre el precio se refieren, en especial, a los escenarios ofertados fuera de esta Red pública.

Otras de las razones mencionadas que se deben tener en cuenta son el miedo a no saber usar esos recursos en el aula con posterioridad (2,71 %), la falta de difusión y el desconocimiento de la existencia de estos recursos (5,71 %) y la lejanía territorial o los problemas geográficos para acceder a las formaciones presenciales de interés (11,42 %).

Gráfico 8

ÁREAS POTENCIALES DE MEJORA DE LOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

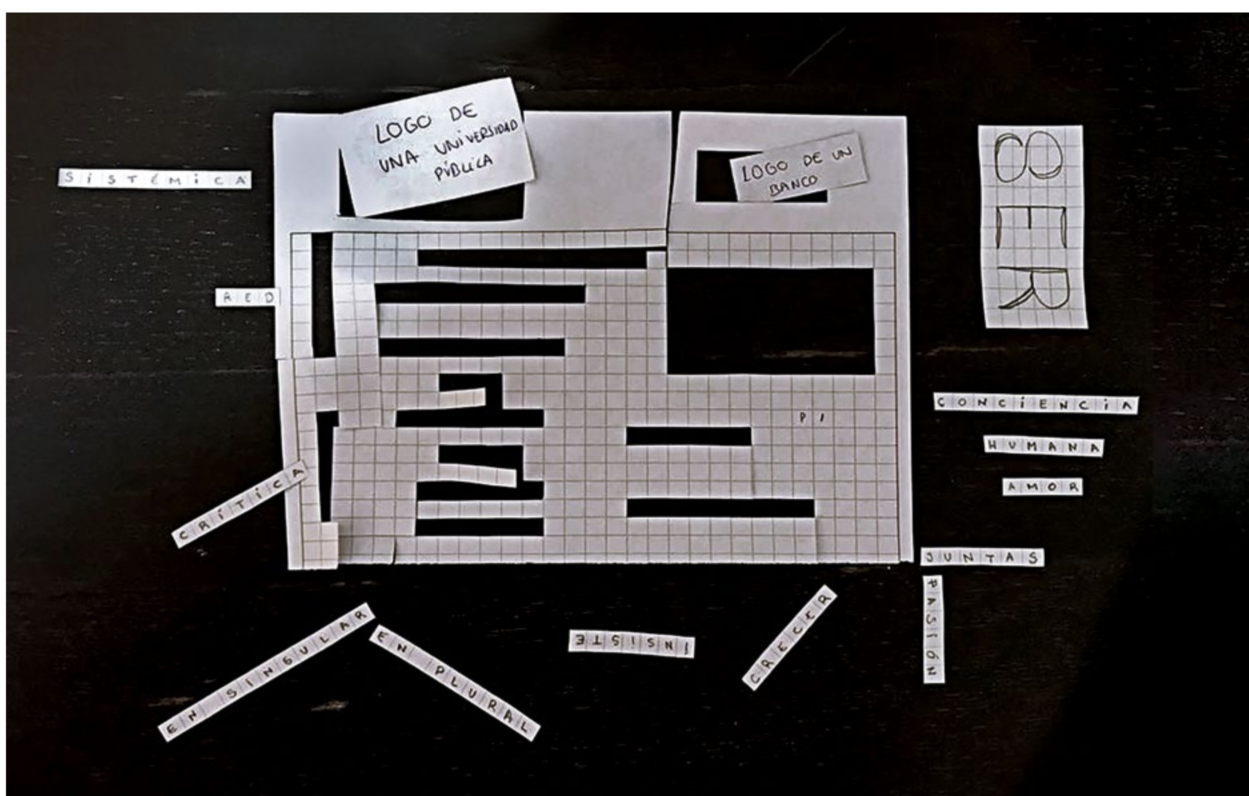


¿Qué se espera de estos escenarios de formación continua? ¿Cómo pueden convertirse en recursos efectivos? ¿Qué deseos, necesidades y expectativas han planteado los organizadores de estas experiencias de aprendizaje para su futuro?

Hemos pedido a las personas que han participado en este estudio que nos legaran su voz en forma de imagen, escribiendo sus expectativas, deseos y necesidades respecto a la formación continua, así como su opinión sobre el rango de mejora de la oferta, para generar una reflexión propositiva sobre las áreas de mejora y las medidas que se deben tomar.

El cuaderno como metáfora de escenario de aprendizaje. La palabra como mecha de activación. La imagen como medio directo de transmisión. Aquí compartimos algunas de sus respuestas[37]:

Laura Pastor



Anna Biffi

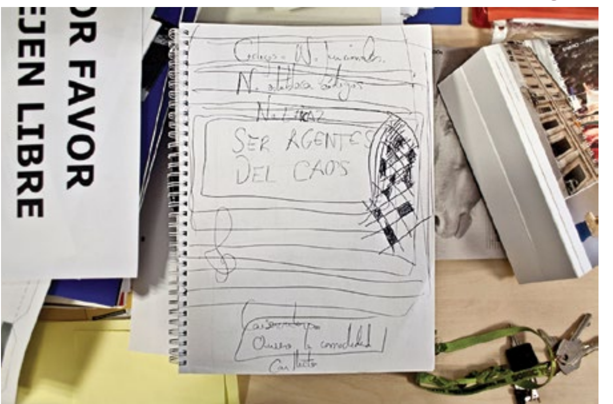


Clara Megías





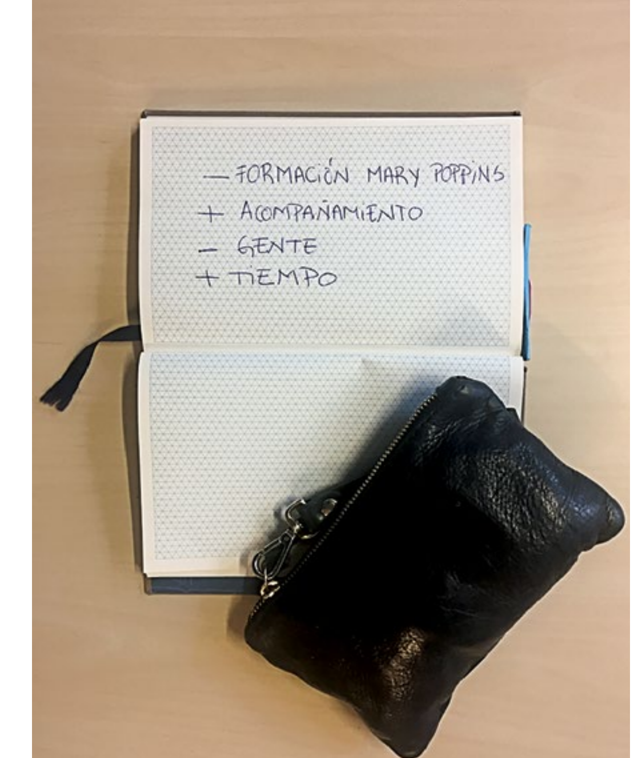
Victoria Gil-Delgado



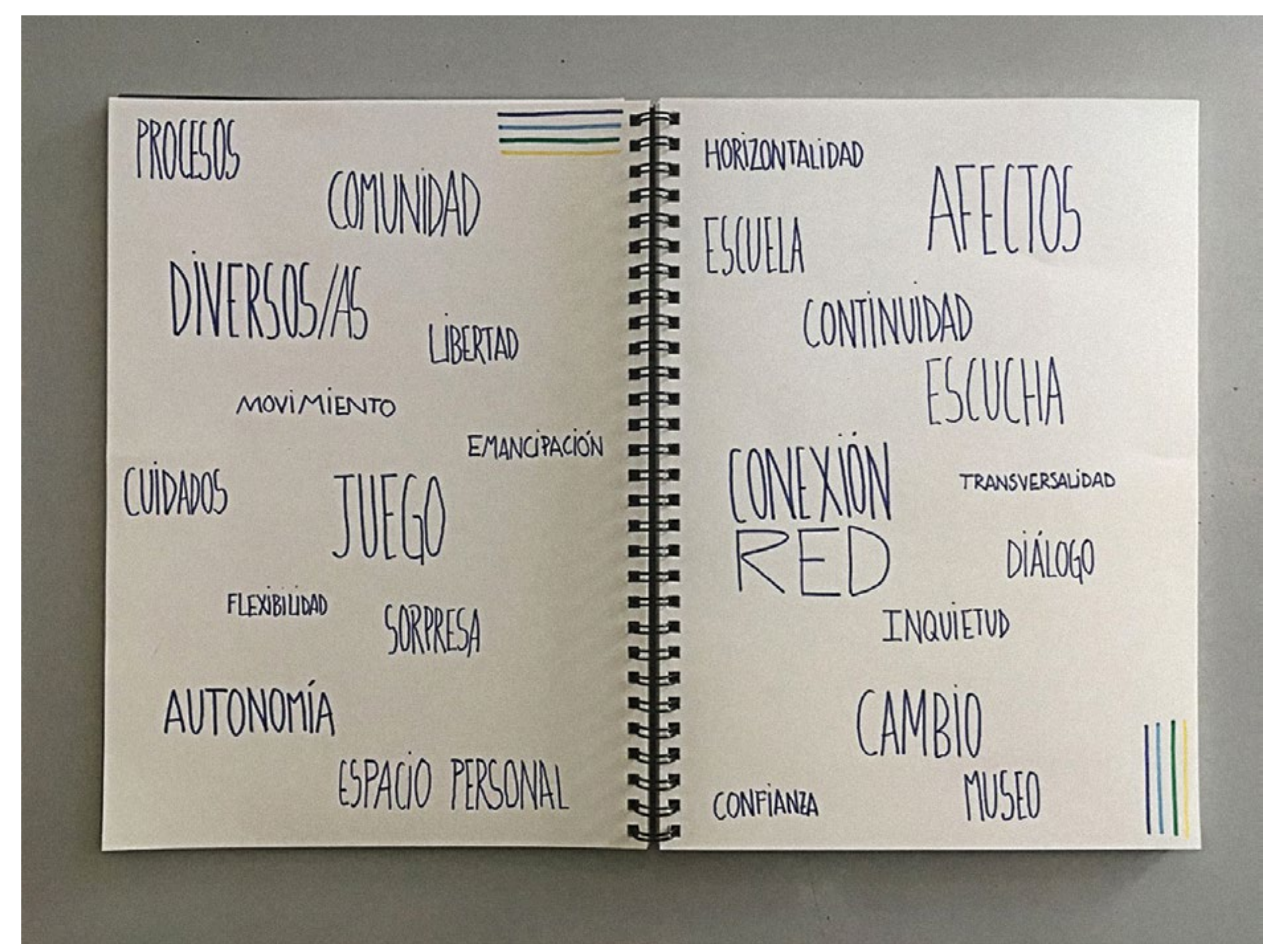
Javier Monteagudo



Andrea De Pascual



Ana Andrés Cristóbal



37 La galería completa de imágenes y respuestas compartidas por las personas participantes está disponible en https://plataformaindomita.com/2019/09/24/cuadernos-de-accion/

Bibliografía

- Acaso, M. y C. Megías (2017): *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación,* Barcelona, Paidós.
- Álvarez, L. (2011): «Cuando el doctor no basta: Patrones de medida para construir un modelo de profesional académico en las artes», *Mediálogos,* n.º 1, Montevideo.
- Alves dos Santos, W. (2010): *Tecnología digital y manipulación creativa de la imagen aplicadas a la formación del profesorado de la educación artística* [tesis doctoral], Universidad de Vigo. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/.
- Ardenne, P. (2006): *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación,* Murcia, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).
- Figols, P. (2017): «El 66 % de los profesores interinos de Secundaria son contratados a tiempo parcial», *Heraldo,* 13 de julio. Disponible en http://www.heraldo.es.
- Garcés, M. (2016): *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla,* Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- García Cobo, S. M.ª (2015): *Análisis y estudio para la mejora de la Formación del Profesorado en las enseñanzas artísticas de los Conservatorios Superiores y Profesionales de Música* [tesis doctoral], Universidad de Jaén. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/.
- González-Geraldo, J. L. (2015): *Educación, desarrollo y cohesión social*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Grupo de Educación de Matadero Madrid (2017): *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico,* Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Guadamillas Gómez, M. V. y G. Alcaraz Mármol (2017): «Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de Educación Primaria en España», *Multiárea. Revista de didáctica,* n.º 9, págs. 82-103. Disponible en www.revista.uclm.es.
- Imbernón, F. (2001): «Claves para una nueva formación del profesorado», *Investigación en la Escuela,* n.º 43, págs. 57-66.
- Jarauta, B., M.ª T. Colén, B. Barredo y Z. Bozu (2014): «La formación permanente del profesorado en Cataluña. Análisis de los referentes legales», *Bordón. Revista de Pedagogía,* vol. 66, n.º 4, págs. 87-101.
- Larrañaga Altuna, J. (2016): «El arte sabe: agítese antes de usar», *Arte e Investigación,* n.º 12, págs. 13-29. Disponible en http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/.
- Mesías Lema, J. M. (2012): *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [tesis doctoral], Universidad de Granada. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/.
- Murillo, A. (2006): «Atrapando los sonidos: experiencias compositivas en el aula de música», *Revista Eufonia*, n.º 37, págs. 112-118.
- Pérez Ibáñez, M. e I. López Aparicio (2018): *La actividad económica de los/las artistas en España. Estudio y análisis*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez Caballero, D. (2015): «La LOMCE desafina: Música deja de ser obligatoria y pierde horas de clase», *eldiario.es,* 15 de marzo. Disponible en www.eldiario.es.
- Sanmartín, O. (2016): «La ratio de alumnos por clase en la pública crece cinco veces más que en la privada», *El Mundo*, 14 de septiembre. Disponible en www.elmundo.es.
- Siegmund, J. (2011): «¿Saber versus creatividad? Sobre las modalidades de descripción del arte y su relación con los contextos económicos y sociales», Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresistas. Disponible en www.eipcp.net.
- VV. AA. (2016): *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada,* Madrid, Comunidad de Madrid.

Agradecemos también su contribución a:

Ángel Perabá
Adolf Murillo
Alberto Cortés Sánchez
Alberto Medrano Samper
Alicia Monjas
Ana Andrés Cristóbal
Ana Maeso
Andrea De Pascual
Andrea Giráldez
Ángel García Roldán
Ángela Sánchez Zaragoza
Ángeles Ruiz de Velasco
Anna M.a Biffi
Antonio Lafuente
Ariadna Miquel
Beatriz Luaces Carreras
Benja Garzón
Carlos Granados
Carmen Guaita Fernández
Carmen Gutiérrez Villarejo
Carmen Oviedo
Carmen Riestra
Carolina García Miranda
Cinta Pilar Báez García
Clara Megías
Coco Moya
Diego Blázquez Cano
Dimas Fábregas
Elena Zapata
Elizabeth Carrascosa Martínez
Estefanía Figueras
Esther Sánchez Cano
Eva Morales
Eva Sanguino
Federico Barragán
Francisco Julián Jiménez
Horacio González Diéguez
Iris Jugo
Javier Abad Molina
Javier Monteagudo
Jes Lavado
Jesús Sáez
Joaquim Montañés
Jorge Sastre Martínez
José Antonio Mondragón
José Cuerva Moreno
José Miguel Sancho
José Pastor Arnau
José Vicente Araújo
Juan Antonio Aznar
Juan Carlos Sánchez Blasco
Juan José Giner
Laura Pastor
Lucía Miranda
María Antigua de Madaria
María José Ollero
Marina Eva Scarpati Orazi
Marta Marfany García del Valle
Miguel Ángel Moreno Carretero
Miguel Díaz Rodríguez
Miguel Gil Casado
Nacho Bilbao Gómez
Nuria Lloret Romero
Paco Orts Ruiz
Pedro Sarmiento
Pilar García Freire
Ricardo Marín Viadel
Soledad Sola Almirante
Stefano Scarani
Tania Ortiz
Tanit Lagüéns Casas
Toni Ruano
Tonina Cerdà
Valeriano López
Víctor Manuel Rodríguez
Victoria Gil-Delgado
Xoán-Xil López Rodríguez
Yolanda Jolis

INSTITUCIONES Y PROYECTOS

CEFIRE Específic D'àmbit Artisticoexpressiu
Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M)
CEP Málaga
CRIF Las Acacias
Cross Border Project
Enterarte
ESCUNI, Centro Universitario de Magisterio
Espacio Fundación Telefónica
Euterpe
Factoría de Arte y Desarrollo
Fundació Jaume Bofill
Hablarenarte
Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)
Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM)
La aventura de aprender
La Salle Centro Universitario
LÓVA
Museo Carmen Thyssen Málaga
Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA)
Museo ICO
Museo Nacional Thyssen-Bornemisza
Pedagogías Invisibles
Universidad Complutense de Madrid
Universidad de Alcalá de Henares
Universidad de Granada
Universidad de Sevilla
Universidad de Valladolid

Estudios realizados por numerosos organismos internacionales coinciden en señalar que una de las claves para mejorar la calidad de la educación es mejorar las competencias profesionales del profesorado. Por ese motivo, es necesario organizar actividades de formación que contemplen la actualización de sus competencias didácticas y pedagógicas. Por otro lado, comprender las tensiones, necesidades, retos, expectativas y dificultades que actualmente atraviesan al cuerpo docente, en particular en el ámbito que nos ocupa (el arte y la educación), resulta imprescindible para repensar mecanismos útiles que sirvan como auténticos apoyos al ejercicio de la profesión docente y actúen como detonantes de una innovación educativa auténtica y significativa.

Formas de acción identifica, cartografía y analiza los heterogéneos escenarios de aprendizaje que se ofrecen al profesorado, así como la presencia de las prácticas artísticas en ellos, siempre desde la convicción de la importancia del arte como herramienta para la promoción de contextos de aprendizaje más orgánicos, creativos y amplificadores, y de la del profesorado como capital humano imprescindible para prepararnos críticamente frente a los retos del presente. Además, esta publicación indaga en los desafíos contemporáneos a los que se enfrentan las artes y sus docentes en la escuela –tras las múltiples reformas educativas acontecidas en los últimos años en España–, en los elementos esenciales que rodean los escenarios formativos del profesorado de prácticas artísticas en el territorio nacional y en cómo los perciben tanto los agentes organizadores como los docentes usuarios, sabiendo que el profesorado no es un ente homogéneo, sino un conjunto de personas de diversas generaciones que desarrollan su actividad en contextos educativos profundamente dispares, con muy diversos intereses, expectativas y maneras de entender el aprendizaje.

Desde el reflejo de todo lo observado, escuchado y analizado respecto a la oferta formativa, estos apuntes se disponen como una suerte de cartografía estelar en la que cada lector o lectora podrá observar las relaciones, los espacios y las prácticas que allí se despliegan, con la intención de situarse, considerar (del latín *considerare*, «calcular juntos, mediante la distancia entre las estrellas») y escoger qué vía desea transitar. Una invitación a la navegación de nuestro yo profesional entre una enorme variedad de escenarios y perspectivas para el cuestionamiento, la reflexión y el posicionamiento.



Sofía de Juan
Plataforma Indómita

fundacioncarasso.org

plataformaindomita.com